



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

TAIANA CRISTINA ALVES DE LIMA

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
GIRASSOL - CEIG

FLORIANÓPOLIS

2017

TAIANA CRISTINA ALVES DE LIMA

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
GIRASSOL - CEIG**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Helenara Silveira Fagundes

FLORIANÓPOLIS

2017

TAIANA CRISTINA ALVES DE LIMA

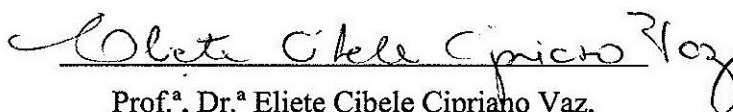
**POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
GIRASSOL – CEIG**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como recurso parcial para obtenção de título de Bacharel em Serviço Social, de acordo com as normas do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina.

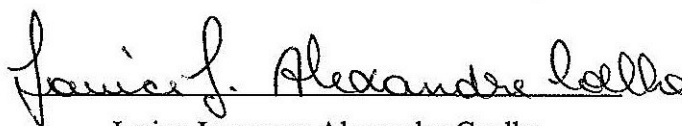
BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a, Dr.^a Helenara Silveira Fagundes
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.^a, Dr.^a Eliete Cibele Cipriano Vaz,
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina



Janice Jenoveva Alexandre Coelho
Examinadora
Assistente Social

Florianópolis, 04 de julho de 2017.

Dedico este trabalho a todos que têm no horizonte uma sociedade mais justa e igualitária, aos que lutam pela conquista e a garantia de direitos e aos que buscam proteger as crianças.

AGRADECIMENTOS

A Gratidão é o sentimento mais sincero e mais belo, reconhecê-lo é o primeiro passo a uma vida feliz.

Sou grata, primeiramente, a Deus, por me dar forças para superar todos os momentos de angústias e dificuldades, por me fazer ver que é preciso manter as esperanças, mesmo nos piores momentos, e sempre acreditar em um futuro melhor.

Agradeço à minha família, que nos momentos bons e ruins sempre esteve ao meu lado. E à minha mãe, que mesmo não estando neste plano, sei que me ilumina em todo meu caminho.

A mais sincera gratidão aos meus amigos e amigas, que compreenderam minha ausência, por me apoiar nessa fase e estarem sempre comigo.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, por representar uma das melhores fases da minha vida até então, por ampliar minha visão de mundo, possibilitar conhecer pessoas e fazer amigos que quero levar para sempre em minha vida.

Ao curso de Serviço Social, por todas as descobertas ao decorrer destes anos de graduação. Aos professores que me inspiraram e que levarei como exemplo no meu futuro profissional. Às minhas amigas Izabela e Aruana, que estiveram comigo durante todo esse período e foram os presentes que a graduação me deu!

Agradeço imensamente ao Centro de Educação Infantil Girassol (CEIG) e à equipe que me acolheu maravilhosamente bem como estagiária, por me mostrar o quanto é gratificante trabalhar na educação infantil e o quanto me identifico com o trabalho com crianças.

Agradeço à minha supervisora de campo de estágio, Janice J. Alexandre Coelho, por todos os ensinamentos e aprendizados e por mostrar o que é exercer o Serviço Social com amor.

Por fim, agradeço a todos que de forma direta ou indireta fizeram parte desse importante período da minha vida, bem como a todos que me apoiaram e acreditaram no meu melhor.

A todos vocês, minha mais sincera gratidão!

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

A educação infantil como direito das crianças, assim como toda política social, foi conquistado por meio de lutas dos movimentos sociais. Partindo dessa perspectiva, será desenvolvida uma análise da relação entre o Serviço Social e a Educação Infantil, buscando destacar a atuação profissional na área educacional no âmbito das instituições que materializam a Política de Educação Infantil. Para tanto, procura indicar os desafios e as possibilidades que se apresentam nesse espaço sócio-ocupacional emergente ao Assistente Social, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, das experiências adquiridas e vivenciadas ao longo do período de estágio junto ao Centro de Educação Infantil Girassol (CEIG), bem como de uma análise sobre o Sistema Municipal de Educação de Florianópolis e a inserção de Assistentes Sociais nas instituições de educação infantil públicas. Será considerado o aspecto socioeducativo do Serviço Social, a trajetória de luta da profissão, tal como seu direcionamento político à implementação de estratégias de superação das desigualdades, por meio da defesa dos direitos sociais em busca de uma cidadania plena. Nesse sentido, também versa sobre a questão da interdisciplinaridade nas instituições de educação infantil, posto que a garantia e a efetivação dos direitos das crianças só serão alcançadas de forma integral por meio da articulação de diferentes áreas de conhecimentos e políticas sociais. A partir dessa perspectiva, será demonstrada a importância de que se tenha Assistente Social na composição do quadro funcional das instituições de educação infantil, principalmente no contexto social brasileiro, historicamente marcado pela exclusão e a desigualdade no âmbito educacional, e em uma conjuntura de intenso desmonte de políticas sociais, na qual esse profissional pode e deve contribuir.

Palavras-chave: Educação. Assistente Social. Exercício Profissional. Política de Educação Infantil. Espaço Sócio-ocupacional.

ABSTRACT

Childhood education as a child's right, as well as all social policy, has been won through struggles of social movements. Starting from this perspective, an analysis of the relationship between Social Work and Early Childhood Education will be developed, aiming to highlight the professional activity in the educational area within the framework of the institutions that materialize the Child Education Policy. In order to do so, it seeks to indicate the challenges and possibilities presented in this emerging socio-occupational space to the Social Worker, based on bibliographical and documentary research, of the experiences acquired and experienced during the internship period at the Centro de Educação Infantil Girassol (CEIG), as well as an analysis of the Municipal Education System of Florianópolis and the inclusion of Social Workers in public early childhood education institutions. In the development of this work will be considered the socio-educational aspect of Social Work, the trajectory of struggle of the profession, as well as its political orientation to the implementation of strategies to overcome inequalities, through the defense of social rights in search of full citizenship. In this sense, the issue of interdisciplinarity will also be highlighted, since the guarantee and realization of children's rights will only be achieved in an integral way with the articulation of different areas of knowledge and social policies. It will be from this perspective that it will be sought to demonstrate the importance of having Social Welfare institutions in the functional framework of the child welfare institutions, especially in the Brazilian social context, historically marked by exclusion and inequality in the educational context, and in an environment of intense dismantling of social policies, in which this professional can and should contribute.

Keywords: Education. Social Worker. Professional practice. Child Education Policy. Socio-occupational Space.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	13
2.1	PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
2.1.1	As Primeiras Formas de Assistência à Infância.....	17
2.1.2	A Particularidade Brasileira.....	20
2.2	OS DIREITOS DAS CRIANÇAS: TRAJETÓRIA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	26
2.2.1	A Constituição Federal de 1988 e a Política de Educação: a educação infantil como direito.....	33
3	O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
3.1	CRECHES E PRÉ-ESCOLAS COMO UM ESPAÇO SÓCIO-OCUPACIONAL PARA O ASSISTENTE SOCIAL.....	47
3.1.1	Contextualização da Irmandade do Divino Espírito Santo - IDES.....	52
3.1.2	O Centro de Educação Infantil Girassol CEIG.....	56
3.2	O SERVIÇO SOCIAL NO CEIG.....	58
4	POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
4.1	ASSISTENTES SOCIAIS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DE FLORIANÓPOLIS.....	61
4.2	ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E DOS DESAFIOS PROFISSIONAIS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO JUNTO AO CEIG.....	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
	REFERÊNCIAS.....	76

INTRODUÇÃO

No contexto social emergente dos anos 1980 e 1990, quando as lutas dos movimentos sociais para a redemocratização do país, a partir da crise do regime militar ditatorial, estavam no auge da luta por direitos civis e políticos, consolidaram-se inúmeras frentes de organização a favor de uma Constituição Cidadã, conquistada, enfim, no ano de 1988.

Dentre as frentes de organização, estavam aquelas que lutavam pelo reconhecimento e ampliação dos direitos das crianças e adolescentes, historicamente marcados por uma legislação excludente. É nesse contexto em que é promulgada a Lei nº 8.069, de 13 de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é fundamentado nos princípios da Convenção das Nações Unidas pelos Direitos da Criança de 1959, e nos artigos 227 e 228 da supracitada Constituição.

É no movimento endógeno e exógeno que consideramos o ECA uma conquista tardia das lutas sociais. O ECA não foi uma dádiva do Estado, mas uma vitória da sociedade civil, das lutas sociais e reflete ganhos fundamentais que os movimentos sociais têm sabido construir. (SILVA, 2005, p. 36)

Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 e do ECA, crianças e adolescentes foram vistos de muitas formas ao longo da história brasileira, e podemos dividi-la na perspectiva jurídica em dois períodos distintos, o primeiro tinha como base a Doutrina da Situação Irregular e o segundo a Doutrina de Proteção Integral.

A Doutrina Jurídica da Situação Irregular foi adotada pelo Código Mello Mattos instituído em 1927, também conhecido como o 1º Código de Menores, e pelo Código de Menores de 1979 através da Lei n. 6.697/79. Nessa Doutrina as aplicações legais não eram diferenciadas e não existiam políticas especiais para o atendimento às crianças, principalmente no que tange à educação infantil. Apenas a partir de 1988 surge uma nova percepção de criança e adolescente, que embasa uma legislação especial para esta parcela da população.

O Estatuto da Criança e do Adolescente adota como norteador a Doutrina da Proteção Integral e, segundo Vieira (2008, p. 185), estabelece que “[...] crianças e adolescentes devem ser considerados sujeitos de direitos que, em função da condição especial de desenvolvimento em que se encontram, têm prioridade absoluta na garantia e efetivação de seus direitos”. Antes dessa legislação, esses tiveram ignoradas suas especificidades, foram historicamente negligenciados e por vezes vistos como “mini-adultos”, sem nenhum direito reconhecido.

Assim, o ECA “consolida e reconhece a existência de um novo sujeito político e social – a criança e o adolescente – detentor de atenção prioritária, independentemente de sua condição social ou econômica, etnia, religião ou cultura” (SEGALIN e TRZCINSKI, 2006, p. 7). A partir destes marcos legais, bem como da promulgação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, é que nasce uma nova compreensão acerca do atendimento educacional para as crianças pequenas, aquelas de zero a cinco anos e onze meses de idade.

Por muitas décadas o atendimento a essa parcela da população foi realizado por meio de iniciativas assistencialistas, característica herdada de seu surgimento, como forma de auxílio às crianças abandonadas e às mulheres que trabalhavam fora de casa (MACHADO e PASCHOAL, 2009, p. 82). Após muitos avanços na legislação é que o atendimento às crianças pequenas passa a fazer parte da Política de Educação, como integrante do primeiro estágio do sistema educacional, a educação básica. Entretanto, muitas foram as lutas travadas para chegar às conquistas que se tem hoje no que diz respeito à educação infantil.

As instituições de atendimento à infância se desenvolveram, inicialmente, nos países europeus, com destaque para a Alemanha, onde, em 1840, Froebel fundou o primeiro jardim-de-infância, que era direcionado ao atendimento de crianças de três a seis anos de idade. A creche, destinada ao atendimento de crianças pequenas, surgiu mais tarde, em 1844, quando se constatou a necessidade de atender também essa parcela da população infantil. A característica assistencialista e de tutela fazia-se bastante presente no surgimento dessas instituições nos países centrais. Ao longo do tempo, conforme se desenvolveu, esse caráter foi substituído a partir da compreensão da importância da educação infantil, bem como da integração entre cuidado e caráter pedagógico dessas instituições, para a formação das crianças.

De acordo com Kuhlmann (2000), foi após trinta anos do surgimento das primeiras instituições de atendimento à criança nos países europeus, em 1970, a partir das conquistas científicas e microbiológicas que possibilitaram às mães maior liberdade na fase de amamentação dos filhos, que a creche pode se difundir internacionalmente.

No Brasil, o desenvolvimento da educação infantil se deu de forma diferenciada da que ocorreu na Europa. Nesse país, o caráter dessas instituições como lugar em que as mães, principalmente as de baixa renda, pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam, ignorando qualquer aspecto pedagógico ou de cuidado, perdurou por quase um século. Ainda que representasse algum avanço em relação às formas anteriores de assistência à criança, muitas eram as dissonâncias e os problemas dessas instituições, que marcaram e ainda

marcam a materialização desse serviço, já estabelecido como Política Social e direito das crianças, até os dias atuais.

Fruto das relações sociais construídas, o espaço escolar é uma instituição na qual é possível deparar-se facilmente com as expressões da questão social¹ presentes na sociedade. O espaço de educação infantil, o qual será abordado no presente trabalho, é um exemplo de instituição desigual desde seu surgimento, principalmente no Brasil.

Tendo em vista a educação infantil como direito das crianças conquistado por meio de lutas dos movimentos sociais, assim como toda política social, é que o presente trabalho de conclusão de curso objetiva desenvolver uma análise da relação entre o Serviço Social e a Educação Infantil, buscando compreender e analisar as possibilidades e os desafios colocados aos profissionais. As intensas e constantes expressões da questão social que perpassam esse “novo” espaço sócio-ocupacional representam apenas um exemplo do qual demandam uma compreensão da realidade na qual o Assistente Social, a partir de sua formação apoiada nos aspectos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, é capacitado para intervir.

O interesse por essa temática surgiu a partir da prática de estágio curricular no Centro de Educação Infantil Girassol - CEIG/IDES, instituição conveniada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Florianópolis, e também de discussões sobre a realidade das crianças e famílias que frequentam esses espaços e a falta de capacitação dos profissionais que as atendem a responder algumas demandas que surgem cotidianamente.

No presente trabalho será considerado, o aspecto socioeducativo do Serviço Social, a trajetória de luta da profissão, bem como seu direcionamento político à implementação de estratégias de superação das desigualdades, por meio da defesa dos direitos sociais em busca de uma cidadania plena. A partir dessa perspectiva, e também das experiências vivenciadas no período de estágio, é que se buscará demonstrar a importância de que se tenha no quadro funcional das instituições de educação infantil Assistentes Sociais, a fim de direcionar um atendimento de qualidade aos usuários e garantir os direitos previstos tanto no ECA quanto na LDB, principalmente em um contexto social marcado pela desigualdade e em uma conjuntura de intenso desmonte de políticas sociais.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é destacar a atuação profissional na

¹ A Questão Social, segundo Iamamoto (1998, p.27), “é apreendida como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”.

área da Educação Infantil, buscando apontar os desafios e as possibilidades existentes nesse campo sócio-ocupacional emergente ao Assistente Social, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, das experiências adquiridas e vivenciadas ao longo do período de estágio junto ao Centro de Educação Infantil Girassol (CEIG), bem como de uma análise sobre a educação infantil de Florianópolis e a inserção de Assistentes Sociais nas unidades educacionais públicas que a ofertam. Assim, o trabalho está estruturado em três eixos principais nos quais são abordados: A Educação Infantil no Brasil, O Serviço Social na Educação Infantil e as Possibilidades e os Desafios do Serviço Social na Educação Infantil.

No primeiro eixo será apresentado um panorama histórico da educação infantil, enfatizando o contexto brasileiro, abordando desde as primeiras formas de assistência às crianças pequenas e sua evolução ao longo do tempo, e também a trajetória da legislação vigente para a compreensão da educação infantil como um direito.

No segundo eixo será abordado o Serviço Social na Educação Infantil, destacando a relação entre Serviço Social e Política Educacional, evidenciando creches e pré-escolas como espaços sócio-ocupacionais para os assistentes sociais. Também nessa seção será realizada uma contextualização da Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES), bem como do Centro de Educação Infantil Girassol (CEIG), buscando salientar os papéis desempenhados pelo Assistente Social no âmbito institucional.

No terceiro e último eixo, sobre as Possibilidades e Desafios do Serviço Social na Educação Infantil, é exposta uma análise quanto a materialização da Política de Educação Infantil no contexto de Florianópolis, incluindo um levantamento quanto a inserção de Assistentes Sociais na referida área – a partir da análise das informações colhidas pelo portal da transparência da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e do Conselho Municipal de Educação (CME) – apresentando um panorama geral das instituições públicas nesse cenário. Posteriormente, será realizada uma análise das possibilidades e desafios profissionais a partir da experiência de estágio junto ao Centro de Educação Infantil Girassol (CEIG).

Essa análise, por fim, deverá contribuir para uma maior compreensão de que o espaço de educação infantil, seja público ou privado, necessita da intervenção profissional do Assistente Social, pois, além de oferecer um atendimento interdisciplinar direcionado à promoção da cidadania – não apenas das crianças, mas também de suas famílias – faz parte de uma política que tem muito que evoluir principalmente no que tange à sua materialização, na qual esse profissional pode e deve contribuir.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da infância é fortemente marcada pela exclusão e a desigualdade. Pode-se perceber essa realidade a partir da análise histórica das formas de assistência às crianças. Nesse sentido, para que seja possível trazer um panorama histórico quanto à educação infantil no contexto brasileiro, torna-se necessário, primeiramente, fazer uma breve retomada histórica da compreensão da infância e das formas de assistência existentes anteriormente ao reconhecimento das crianças como sujeitos de direito, e da educação infantil como parte integrante da política educacional.

Ao longo da história as crianças foram vistas de diferentes formas e inicialmente não se tinha uma compreensão de infância tal qual existe hoje. Sobretudo na idade média, as crianças eram tratadas como “mini-adultos”, pois, de acordo com Áries (1981), não havia o reconhecimento de sentimento de infância². Nessa época, a única diferenciação das crianças em relação aos adultos era na fase do desenvolvimento em que aquelas eram dependentes fisicamente. Porém, a partir do momento em que conquistassem independência física, que era na idade compreendida a partir dos cinco ou sete anos de idade, essas passavam a executar as mesmas funções e integrar o mundo dos adultos.

As crianças sempre estiveram presentes nas sociedades antigas, mas, nesse período, não havia nenhuma forma de proteção ou reconhecimento dessas como integrantes sociais, também não se tinha a ideia de criança como símbolo de futuro. Nem mesmo na família existia o sentimento de infância, pois, durante a Idade Média, a mesma não era vista como locus afetivo, sendo-lhe atribuída apenas função social e moral (ÁRIES, 1981). Em decorrência disso, altos eram os índices de mortalidade infantil, bem como de violências praticadas contra as crianças.

A partir das transformações sociais na Europa no decorrer dos séculos XV a XVII, em virtude da ascensão do Renascimento e dos ideais iluministas, quando uma nova classe social³ veio a se consolidar e a modernidade se estabelecer, novas teorias e visões surgiram em oposição ao pensamento medieval. Este período, em que a sociedade vivia intensas

² O "Sentimento de infância" no qual aqui se refere é aquele compreendido por Áries (1981). Para ele seria o reconhecimento da condição especial da criança em relação ao adulto, uma maneira de olhar para a infância reconhecendo suas peculiaridades, além de apenas um sentimento de afeição para com elas.

³ Essa nova classe social é a burguesia, formada por comerciantes e artesãos, que nasce na Baixa Idade Média a partir da ascensão comercial e urbana e que, posteriormente, desenvolve o capitalismo.

transformações, foi marcado por conflitos e, resultante desses conflitos, duas realidades de infância surgiram. De um lado a realidade das crianças era marcada pela pobreza e pelos altos níveis nos índices de mortalidade; de outro, com as descobertas científicas do século XVI, houve um aumento na expectativa de vida, principalmente pela redução dos índices de mortalidade de crianças procedentes de famílias abastadas (KRAMER, 2011). É a partir dessas transformações, que marcaram o início da modernidade, que novas teorias sobre a criança surgem e, também, quando pode-se observar as diferentes visões acerca da infância, marcada pela intensificação das desigualdades sociais.

Dessa forma, a preocupação com a infância, reconhecendo as peculiaridades das crianças como seres em desenvolvimento, surge como um advento da modernidade. É a partir desse momento que, segundo Santana (2014), nasce uma nova concepção sobre este tema, em que a necessidade de proteger as crianças começa a ser reconhecida. A partir disso, a infância passou a receber atenção especial de estudiosos europeus e novas teorias quanto às formas de cuidado e educação das crianças surgiram.

Um importante filósofo iluminista, que muito contribuiu para a construção de uma nova concepção em relação à infância, foi Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778). Para Rousseau (1995), a infância trata-se de um período peculiar de grande importância às crianças, pois são os processos de aprendizagem dessa fase que irão definir o seu futuro como adulto. É nesse sentido que o autor defende a ideia de que as crianças devem viver a infância e aos adultos cabe respeitá-la, para que elas não cheguem à maturidade precocemente. Rousseau também ressalta sobre a importância de respeitar a criança, porém, sem ignorar seu aspecto de ser em formação, destacando a educação, bem como o papel do pai e da mãe, como de suma importância nesse processo.

Outro importante precursor de uma visão da infância diferente da qual se tinha na idade média, principalmente em relação à educação, foi Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827). Na teoria de Pestalozzi (apud SANTANA, 2014), o respeito à criança no processo de aprendizagem é fundamental, e, em sua compreensão, a educação trata-se de um processo de politização, “entendendo-a como um instrumento de emancipação do ser humano e promotora da justiça e mobilidade social” (SANTANA, 2014, p. 235). Em sua teoria, fortemente influenciada pelo Protestantismo, a mulher exerce papel de extrema importância na educação das crianças. Nesse sentido, tendo a mãe naturalmente a característica de educadora, a mesma seria a responsável por ensinar aos filhos a moral e o respeito aos princípios religiosos⁴, bem

⁴ A teoria de Pestalozzi (apud SANTANA, 2014), bem como sua visão quanto a humanização do homem como finalidade principal da educação, foi fortemente influenciada pela moral e os princípios da religião Protestante.

como por dar afeto e educá-los com amor e firmeza, tornando castigos físicos injustificáveis e desnecessários (SANTANA, 2014).

Friedrich Wilhelm August Froebel (1782 - 1852) foi outro importante estudioso que também contribuiu muito para uma nova concepção acerca da infância e da educação das crianças. Para Froebel (apud SANTANA, 2014, p. 236), discípulo de Pestalozzi, a educação estaria ligada à religião Protestante e é apoiada na Unidade Vital⁵. Em sua concepção, a infância trata-se de uma fase decisiva na formação humana, assim a criança seria uma “sementinha” a ser regada a fim de um pleno desenvolvimento (SANTANA, 2014).

Os teóricos⁶ supracitados possuem características comuns em suas teorias e foram pioneiros no que diz respeito à formulação de uma nova concepção de infância, fator determinante ao direcionamento educacional das crianças a partir desse período.

A partir dessa nova concepção quanto à infância é que a família passa a ter uma nova atribuição, que é, além do compromisso moral para com as crianças, a responsabilidade de proteção, que começa a ser compreendida como dever, principalmente, da mãe. Essa visão de que à família cabe a responsabilidade sobre a proteção das crianças, decorre da ideia que, além de ser a primeira instituição da qual fazem parte, é também onde são estabelecidas suas primeiras relações sociais. Isto é, pode-se dizer que a formação das crianças depende, inicialmente, das relações que permeiam o seio familiar e, por esse motivo, a família seria por muitos séculos a primeira instituição responsável pela proteção e educação das crianças.

As instituições que compõem a sociedade são frutos de determinações sociais, históricas e culturais, que buscam atender as necessidades do contexto social no qual se inserem. Assim, para essa discussão é necessário compreender que a família, como uma dessas instituições, sofreu intensas transformações ao longo da história. Essa visão acerca da dinamicidade das relações sociais facilita o entendimento da existência de diferentes modelos de família e seus impactos na forma pela qual se desenvolveu a assistência à infância.

A compreensão de infância sofreu mudanças no transcorrer da história, e com a família não foi diferente. A família, como supracitado, inicialmente não tinha função social de proteção das crianças, muito menos era vista como locus afetivo, ficando sob sua responsabilidade o dever de educá-las para a vida social por meio da moral.

Nesse sentido, de acordo com Teixeira (2013),

⁵ Para Froebel (apud SANTANA, 2009), a “unidade vital” é a tríade formada por Deus, natureza e humanidade.

⁶ Cabe destacar que estes autores são referências no que se refere à educação infantil. Neste trecho buscou-se ressaltar quanto à sua colaboração para uma nova concepção acerca da infância, suas teorias e contribuições para a evolução das instituições de educação infantil serão retomadas posteriormente.

[...] a estrutura familiar é determinada por uma complexa integração de fatores econômicos, sociais e culturais. [...] A determinação histórico-estrutural nos leva a observar a existência de uma variedade de modelos de família – de acordo com o tipo de formação socioeconômica ou modos de produção – que institui modelos hegemônicos, como a família nuclear na sociedade burguesa, difundindo-se para outras classes sociais, mas comporta também uma variedade de padrões internos que diferenciam as famílias entre as classes, e mesmo com variações no interior de cada classe. (TEIXEIRA, 2013, p. 23)

Por um longo período histórico as famílias eram extensas, uma vez que o sistema de produção vigente era basicamente agrícola e necessitava de mão de obra suficiente para sua manutenção. Porém, com a ascensão da burguesia, importantes fatores determinaram uma mudança do modo no qual se dava a organização familiar.

A família sofre fortes influências políticas, econômicas, sociais e culturais, ocasionando mudanças nos papéis e nas relações em seu interior, bem como alterando sua estrutura no que diz respeito à composição familiar. Graças a sua grande capacidade de ajustar-se às novas exigências do meio, a família tem conseguido sobreviver, a despeito das intensas crises sociais. Ela é ainda a matriz mais importante do desenvolvimento humano e também a principal fonte de saúde de seus membros. Apesar de todas as mudanças sociais, culturais e econômicas que alteraram a estrutura da família (SIMIONATO e OLIVEIRA, 2003, p. 59).

Dessa forma, as transformações advindas da Revolução Industrial, na Europa, refletiram diretamente nas relações sociais da época. Esse período é marcado pela transição do modo de produção, até então caracterizado pela produção agrário-mercantil e manufatureiro, para o sistema fabril. De acordo com Machado e Paschoal (2009), a reorganização do sistema de produção, com o nascimento da indústria, significou drásticas mudanças nos costumes familiares. Assim, devido às transformações ocorridas no mundo do trabalho, em decorrência da reestruturação da sociedade em função do novo sistema de produção capitalista, surge uma nova estruturação de família, a família moderna⁷.

Com isso, ocorre uma reordenação da sociedade a fim de atender as necessidades desse novo modelo. Segundo Machado e Paschoal (2009, p. 79), “o impacto causado pela Revolução Industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas”. Assim, para atender às demandas desse novo modo de produção, apenas o trabalhador não era mais suficiente, estendendo-o para o restante de sua família e demarcando a abertura do mercado de trabalho para a mulher.

⁷ Decorrente das transformações sociais da época, a estrutura da família foi alterada de forma a ajustar-se à nova realidade social. Nesse contexto, a família adquire um novo paradigma e seus valores são modificados. O enfraquecimento do autoritarismo do papel do homem, bem como a ascensão da mulher ao mercado de trabalho, são importantes e fortes exemplos que impactaram em uma reorganização da estrutura familiar.

Até então, o modelo tradicional de família nuclear patriarcal era caracterizado pelo papel público do homem, como provedor do sustento e “proteção” da esposa e dos filhos, e a mulher responsável pelos deveres domésticos, o que incluía a educação e cuidado das crianças. Porém, com a inserção da mulher no mercado do trabalho, alterou-se não apenas a estrutura familiar, mas, principalmente, a forma de cuidado e educação das crianças.

2.1.1 As Primeiras Formas de Assistência à Infância

A partir do surgimento de uma nova concepção de infância em consonância com a consolidação de um “sentimento” especial para com as crianças, que as colocou como centro da atenção dos adultos, bem como com as mudanças no sistema produtivo advindos da Revolução Industrial, que demandou uma reorganização estrutural da sociedade e dos costumes familiares, novas formas de assistência às crianças surgiram.

Em função da alteração na dinâmica familiar e com a crescente inserção dos pais, principalmente das mães, no trabalho fabril, aos poucos foram originando-se novas ordenações para o atendimento às crianças desfavorecidas enquanto seus responsáveis trabalhavam. Segundo Rizzo (2003), uma das primeiras formas para atender essas novas demandas se deu pela organização de mulheres das comunidades para o atendimento às crianças, porém sem qualquer preparo para tal atividade. Essas mulheres, que não estavam inseridas nas fábricas e que cuidavam de crianças enquanto seus pais trabalhavam, ficaram conhecidas como mães mercenárias e seus trabalhos acabavam por se desenvolver no sentido de reforçar as regras morais e de bons costumes de comportamento.

Nesse sentido,

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos físicos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p. 31)

De acordo com Machado e Paschoal (2009), além das mães mercenárias, é nessa época que, devido às mazelas contra a infância, surgem às iniciativas filantrópicas, inicialmente por parte de algumas pessoas que se responsabilizavam por acolher crianças abandonadas. Para a sociedade da época essas iniciativas foram muito bem aceitas, uma vez

que essas crianças representavam um “estorvo” e era preciso retirá-las das ruas.

É partir dessa realidade que novas discussões e perspectivas acerca da assistência e do processo educativo das crianças pequenas nascem no contexto europeu. Voltamos aqui às teorias de Rousseau, Pestalozzi e Froebel que, além de terem sido precursoras no que diz respeito a uma visão diferenciada da infância, se tornaram importantes referências no que se refere à educação das crianças.

Na teoria de Rousseau (1995), a criança é vista como detentora de razão, isto é, um ser pensante que se diferencia dos adultos devido sua condição de pessoa em desenvolvimento. Esse autor encara a educação como um instrumento de ação transformadora na vida da criança, uma vez que esta, para ele, nasce como uma “tela em branco” e ao processo educacional cabe incutir-lhe o que precisará na vida adulta. Para esse autor, a criança precisa do contato com o real através das experiências, com liberdade para brincar e aprender, e apreender o real a partir de suas próprias construções de conhecimento.

Para Pestalozzi (apud SANTANA, 2014), a criança é o centro do processo educacional e a educação, muito mais que aprendizagem de conteúdo, é de fundamental importância para sua formação. Esse autor entende a educação como um instrumento de emancipação do ser humano e promotor de equidade, também demonstra em sua obra uma preocupação para com a educação das crianças de origem pobre (SANTANA, 2014).

Segundo Santana (2014), Froebel tornou-se uma referência na educação infantil, pois, em sua visão, a educação faz parte do processo de desenvolvimento da criança. Para Froebel, segundo a autora, a educação decorre da relação da criança com o ambiente, por meio do processo de exteriorização e interiorização. Este movimento se dá a partir da compreensão de que a criança não é apenas um receptor de conhecimento, mas um agente interativo com o meio, que é tanto capaz de modificá-lo quanto de ser modificada por ele. Froebel, por meio de sua teoria, mostrou que a criança, ainda que um “ser inocente”, possui em seu interior a capacidade necessária para construir o seu desenvolvimento.

Esses autores, ainda que em suas teorias representassem uma visão romântica⁸ sobre a infância e o processo educativo das crianças, foram de suma importância no desenvolvimento das instituições de educação infantil. Froebel foi o fundador do *Kindergarten* – o jardim-de-infância – na Alemanha em 1840, destinado ao atendimento de crianças de três a seis anos.

⁸ De acordo com Kramer (2006), existem três tendências predominantes no atendimento educacional às crianças de até seis anos. A primeira delas é a tendência romântica em que é defendido o desenvolvimento natural da criança. Essa tendência é a que predomina nas teorias desses autores e, também, no contexto de surgimento das instituições de educação infantil.

Dentre os objetivos principais do primeiro jardim-de-infância fundado por Froebel, além da preocupação de educar e cuidar das crianças – este último em segundo plano – também estava a intenção de “transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos” (MACHADO e PASCHOAL, 2009, p. 81).

O caráter assistencialista⁹ que visava, principalmente, a guarda e cuidados físicos de alimentação e higiene das crianças enquanto as mães trabalhavam, se fez bastante presente no surgimento dessas instituições. Porém, de acordo com Kuhlmann (2001), ainda que o objetivo principal das instituições de atendimento à infância nessa fase fosse a guarda das crianças, visando poupá-las da exposição a situações de riscos, o objetivo pedagógico sempre esteve presente. Mas, ainda assim, conforme o autor,

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas. (KUHLMANN, 2001, p. 26)

As creches, de acordo com Kuhlmann (2000), surgiram posteriormente aos jardins-de-infância, em 1844. Nesse momento, a educação das crianças pequenas era encarada como responsabilidade da mãe, que exercia papel importante na fase inicial de vida dos bebês, principalmente pela questão da amamentação e dos riscos aos quais as crianças seriam expostas, devido aos altos índices de disseminação de doenças e de mortalidade infantil na época. Assim, é somente após três décadas do surgimento dessas instituições na Europa, em 1870, em decorrência das conquistas científicas e microbiológicas que possibilitaram às mães maior liberdade na fase de amamentação dos filhos, que a creche pode se difundir internacionalmente.

A partir do exposto, é preciso compreender que desde o surgimento das instituições de educação infantil, já é possível identificar duas formas de atendimento às crianças. Isto é, para as crianças advindas de famílias abastadas, tinha-se o caráter educativo presente, já para aquelas oriundas das classes populares prevalecia o caráter disciplinador e de custódia. Essa dicotomia presente no cerne dessas instituições, principalmente pelo reflexo das

⁹ Consiste em ações pontuais de cunho social direcionada às pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade. Essas práticas, bastante comuns, diferentemente das políticas sociais, são desprovidas de teorias e buscam apenas a resolução de carências sociais individuais e não a transformação da realidade das classes pauperizadas. De modo geral, é uma ajuda momentânea, filantrópica, realizada por meio de doações e benesse de outrem.

desigualdades presentes na sociedade burguesa capitalista, refletem diretamente na forma pela qual as mesmas tenderiam a se difundir e evoluir, principalmente no contexto Brasileiro.

2.1.2 A Particularidade Brasileira

Conforme visto nos itens anteriores, a trajetória da infância no contexto mundial é bastante marcada pela desigualdade, e no Brasil não foi diferente. Porém, neste país, algumas especificidades marcaram o desenvolvimento desigual e de caráter exclusivo das instituições de educação infantil.

Tal como nos países centrais, no Brasil existem duas histórias de infância e de atendimento institucional destinados às crianças. Isto é, de um lado está o atendimento destinado àquelas oriundas de famílias abastadas, de outro àquelas oriundas de famílias das classes populares. Mas, diferentemente do que ocorreu nos países Europeus, em que o caráter assistencialista, principalmente nas instituições destinadas ao atendimento de crianças pobres, esteve presente apenas no contexto de surgimento das instituições de educação infantil, no Brasil essa característica se manteve por longo tempo, sendo possível observar algumas de suas manifestações ainda nos dias atuais.

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil a infância foi rotulada pelo desdém e pela displicência. Conforme Santana (2014), nas primeiras embarcações que traziam crianças e adolescentes estas eram vítimas de todo tipo de violência, sem qualquer tratamento diferenciado ou prioritário para com elas. Durante essa fase “[...] as crianças que viajavam para a Colônia a bordo dos navios lusitanos eram separadas e tratadas de acordo com a classe socioeconômica de suas famílias” (SANTANA, 2014, p. 238).

De acordo com Lopes (2005), nessas viagens as crianças eram divididas em três grupos: grumetes, órfãs do rei e pajens. As que compunham o primeiro grupo, grumetes, eram oriundas de famílias das classes populares e eram expostas às piores condições de vida e trabalho durante as viagens; o grupo das órfãs do rei era composto por meninas que eram enviadas ao Brasil por causa da necessidade de mulheres brancas para casamento, mas que durante as viagens eram frequentemente violentadas pela tripulação dos navios; por fim, o grupo dos pajens era o único que possuía melhores condições de trabalho e de proteção, visto que era formado por crianças descendentes de famílias urbanas com melhores condições econômicas.

Com o início do processo de colonização do Brasil e com a chegada dos jesuítas, em

1549, é quando surge o primeiro sistema educacional brasileiro, que tinha como principal objetivo a disseminação do catolicismo. De acordo com Farias (2005), os jesuítas viam as crianças como um “papel em branco”, facilmente moldáveis e educadas para a disciplina e submissão; também pensavam que catequizá-las era a forma mais eficiente de difundir o catolicismo entre os seus familiares. Nessa fase, a educação já se dividia nas formas pelas quais era oferecida. Aos filhos dos colonizadores era oferecida uma educação propriamente dita, com instrução em casa para que aprendessem a ler e escrever a partir dos seis anos de idade; aos indígenas o que se destinava era uma instrução a fim da incorporação da cultura portuguesa no “novo-mundo”; e no caso das crianças escravas, nenhum tipo de educação ou instrução era acessada, mas tinham de aprender algum ofício, também a partir dos seis anos. Assim, conforme Santana (2011), enquanto as crianças brancas recebiam educação¹⁰, as negras estavam destinadas ao trabalho.

Dessa maneira já é possível observar, nesse momento da história do Brasil, o quanto o poder econômico dita a forma na qual as crianças são vistas e tratadas, e o nível de proteção destinado a elas de acordo com a classe social da qual fazem parte. Mas, também é importante lembrar que, de acordo com Áries (1981), não existia um sentimento de infância nesse período, sendo bastante expressivo o descaso com as crianças. A partir disso, pode-se dizer que nessa fase da história brasileira muito pouco era feito pelas crianças e essa característica perdurou até o final do século XIX, quando é construída uma nova visão acerca da infância e das formas de assistência às crianças neste país.

A necessidade de criar medidas a fim de assistir às crianças surge no momento em que Estado vê a importância de resolver os problemas relacionados aos abandonos, cada vez mais comuns. É preciso destacar que as medidas tomadas pelo Estado não foram, nem de longe, movidas por um sentimento especial para com as crianças e muito menos por benevolência. O que acontece nesse momento é que a sociedade começa a buscar respostas para o grande problema da pauperização, principalmente pelo estorvo e a sujeira – como encarava a elite da época – causadas nas ruas pelas crianças abandonadas. Dessa forma, o atendimento ou recolhimento dessas crianças foi visto como uma solução viável para a resolução desses problemas sociais.

Assim, a primeira forma de assistência às crianças, de acordo com Farias (2005), se deu com a iniciativa das Câmaras Municipais do Brasil, que passaram a reservar determinada quantia em dinheiro para o acolhimento das crianças enjeitadas. Em um primeiro momento

¹⁰ Entendida nesse sentido como instrução pedagógica.

ficou de responsabilidade de amas-de-leite, que recebiam essa quantia do Estado, a criação dessas crianças. Posteriormente, foram criadas as Rodas dos Expostos¹¹, “[...] que eram instituições católicas de cunho caritativo, que se espalharam pelos países católicos e foram implementadas no Brasil no início do século XVIII¹², via Santa Casa de Misericórdia [...]” (FRANCISCHINI e SILVA, 2012, P. 259). Mas, é importante destacar que, a partir dessa instituição, outras surgiram destinadas ao atendimento às crianças abandonadas, como a Casa dos Expostos, Casa da Roda, etc.

Em sua origem, essa instituição tinha como objetivo

[...] salvar a vida de recém-nascidos abandonados¹³, para encaminhá-los depois para trabalhos produtivos e forçados. Foi uma das iniciativas sociais de orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e na vadiagem. (LEITE, 1996, p. 99)

Mas, além dessa, a Roda dos Expostos tinha também a finalidade de evitar crimes de natureza moral para a mulher e evitar a vergonha das mães solteiras, uma vez que as crianças abandonadas eram, quase sempre, “[...] filhos das mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, p. 37).

Dessa forma, pode-se interpretar a Roda dos Expostos como uma instituição que, além de prestar assistência à infância, também tinha como objetivo manter a ordem social e a reprodução de mão-de-obra. Isso porque, dentre suas intenções, estava a de garantir que as crianças de origens pauperizadas, ao invés de representarem um risco à ordem social, passassem a integrar à classe trabalhadora. Assim, quanto ao valor monetário designado pelo Estado para manter essas instituições, “[...] para além da expressão pública da caridade cristã, o auxílio era um investimento na continuidade das relações desiguais e nas hierarquias sociais constituintes do Antigo Regime, assim como uma amortização das tensões sociais provocadas por tais relações” (GANDELMAN, 2001, p. 617).

Segundo Santana (2014), dentre os principais motivos pelo qual essa instituição

¹¹ Conforme Machado e Paschoal (2009, p. 82) “o nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade”.

¹² De acordo com Marcílio (1997), a primeira Roda no Brasil é datada de 1726 na Bahia, seguida pelo estado do Rio de Janeiro, em 1738, e pelo estado de São Paulo, em 1825.

¹³ A Roda dos Expostos era direcionada ao atendimento de crianças pequenas abandonadas. O atendimento às crianças maiores de doze anos, segundo Francischini e Silva (2012), era oferecido pela Escola de Aprendizes Marinheiros, fundada pelo Estado somente em 1873.

falhou está a falta de preocupação para com a saúde dos atendidos – pois não existiam quaisquer condições de higiene nos alojamentos e as crianças ficavam junto aos doentes acolhidos pelas Santas Casas de Misericórdia – e a falta de qualidade no atendimento prestado. Esse compilado acabava por resultar nos altos índices de mortalidade infantil, fazendo com que grande maioria das crianças acolhidas por essas instituições não chegassem à idade adulta. Mas, mesmo com esses problemas, a Roda dos Expostos foi a primeira forma de atendimento institucionalizado às crianças no Brasil, desde a época da colônia até meados do século XIX, sendo este país, segundo Marcílio (1997), o último a extingui-la.

A partir do final século XIX, quando nasce uma nova mentalidade acerca do atendimento à infância e a adoção de uma visão sobre a criança como o “futuro do país”, surge a ideia de que seria necessário protegê-la a fim de garantir-lhe um futuro promissor, e, para isso, seria fundamental ter maior atenção aos cuidados e controles para com esta fase de seu desenvolvimento. Por esse motivo, segundo Rizzini (1977, apud FRANCISCHINI e SILVA, 2012), no período entre 1874 e 1889, com o surgimento da pediatria em consonância com a nova visão acerca da infância é que as famílias passam a ser treinadas quanto aos cuidados para com a saúde e higiene das crianças. Com isso pode-se observar que “houve um deslocamento da caridade para a filantropia, substituindo as ações religiosas por uma assistência de cunho social, mostrando, nessa fase, uma preocupação com a infância” (FRANCISCHINI e SILVA, 2012, p. 259).

Com a adoção dessa nova perspectiva em relação às crianças no contexto brasileiro, bem como com a abertura do mercado de trabalho para as mulheres, além dos altos índices de mortalidade infantil, acidentes domésticos e desnutrição das crianças, é que se torna necessário pensar novas formas de atendimento para o cuidado da criança fora do espaço familiar. É nesse contexto que surgem as primeiras iniciativas de creche no Brasil.

Como citado anteriormente, existe uma dicotomia no contexto de surgimento das instituições de educação infantil no Brasil, e essa característica é facilmente observável a partir da análise das motivações de surgimento das creches e dos jardins-de-infância. Segundo Civiletti (2005), a finalidade e o funcionamento das creches implementadas no Brasil foram importados da França, onde a primeira creche foi criada em 1844; todavia, aqui foi adotada uma versão que as definia como uma instituição fruto de “uma sociedade beneficente estabelecida entre pessoas caridosas que desejam concorrer e fundar uma creche para crianças pobres de menos de dois anos, cujas mães trabalham fora do seu domicílio e tenham uma boa conduta” (CIVILETTI, 2005, p. 61).

Assim, conforme aponta Didonet (2001), é a partir da restrição do atendimento

destinado apenas às crianças oriundas de famílias pobres nas quais as mães trabalhassem que o caráter assistencialista passa a ser associado às creches. Isto é,

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13)

Uma característica comum entre a Roda dos Expostos e a creche dessa época, no caso brasileiro, é a falta de qualquer aspecto pedagógico nessas instituições. Didonet (2001, p. 13) assinala no trecho supracitado que “a educação permanecia assunto de família”, dessa forma, as creches eram vistas nesse momento como espaços nos quais as mães poderiam deixar os filhos em segurança enquanto trabalhassem. Qualquer atividade de cunho pedagógico a fim de promover o desenvolvimento infantil, nesse momento, se levantada foi postergada.

Machado e Paschoal (2009) apontam que, ainda no final do século XIX, houveram iniciativas isoladas de proteção à infância, e, concomitante ao trabalho realizado pelas Casas de Misericórdia, “um número significativo de creches foi criado, não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas” (MACHADO e PASCHOAL, 2009, p. 83). De acordo com Kramer (2011), a primeira creche popular é fundada no Brasil apenas em 1908 e surge com a intenção de auxiliar as crianças pertencentes às classes populares cujas mães trabalhavam como empregadas domésticas.

O caráter pedagógico das instituições de educação infantil surge no Brasil a partir da fundação dos Jardins-de-infância, que eram instituições privadas destinadas ao atendimento de crianças pertencentes às famílias abastadas. De acordo com Bastos (2001), o primeiro jardim-de-infância do Brasil foi fundado em 1875, no Rio de Janeiro, pelo Médico Joaquim José Meneses Vieira e sua esposa, inspirado na concepção educacional de Froebel.

Nesse sentido,

Se, por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins-de-infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil [...]. (MACHADO e PASCHOAL, 2009, p. 83)

É importante voltar à questão da organização familiar neste contexto. Como levantado

no item anterior, os arranjos familiares se adaptam conforme as necessidades e determinações sociais na qual se inserem. Nessa perspectiva, o surgimento das creches no Brasil, bem como suas características de funcionamento¹⁴, demonstram as necessidades do mercado do trabalho da liberação da mão-de-obra feminina no momento em que acontecia a implementação da industrialização no país.

Cabe salientar que o desenvolvimento dessas instituições no Brasil não se deu por iniciativa do Estado, mas a partir da iniciativa da sociedade civil e da luta dos movimentos operários, que começaram a se organizar nos grandes centros urbanos industrializados por melhores condições de trabalho e, dentre suas reivindicações, pautaram a necessidade da criação de espaços nos quais pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Num contexto histórico onde a noção de direitos sociais estava distante e que algumas concessões eram realizadas pelas classes dominantes a fim de manter a ordem social, é que são criadas creches e escolas maternas nas vilas operárias. Segundo Oliveira (1992), essa conquista das classes operárias acabou sendo aproveitada pelos donos das fábricas, uma vez que, além de buscarem controlar os comportamentos dos operários mantendo-os sob sua “guarda” nessas vilas,

O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins-de-infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18)

A partir do exposto fica claro que as instituições de educação infantil, no contexto brasileiro, desenvolveram-se de forma diferenciada daquela que se teve nos países centrais. No Brasil, as desigualdades que marcaram o surgimento dessas instituições, bem como a característica assistencialista e de cuidado, perduraram por muitas décadas, colocando em segundo plano o aspecto pedagógico.

Além disso,

As tendências que acompanharam a implementação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. (MACHADO e PASCHOAL, 2009, p. 83)

¹⁴ Civiletti (2005) aponta que, naquela época, as creches funcionavam das 5:30h às 20:30h, sete dias por semana, salvo os domingos e dias de festas; as mães podiam amamentar seus filhos duas vezes por dia, o restante da alimentação era feito por meio de mamadeira, e cada ama era responsável por cinco ou seis crianças.

A educação infantil como direito foi construída ao longo do século XX e todas as conquistas não foram alcançadas sem conflitos, uma vez que a luta por direitos sociais é emblemática na história do país. Mas, ainda assim, o desenvolvimento tardio das creches e pré-escolas no Brasil, a forma pela qual se deu e a característica assistencialista, são heranças históricas que refletem fortemente na realidade atual e demonstram o quanto as políticas educacionais destinadas às crianças pequenas têm de evoluir.

2.2 OS DIREITOS DAS CRIANÇAS: TRAJETÓRIA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Por muito tempo o atendimento às crianças esteve em segundo plano no contexto brasileiro. Inicialmente a assistência às crianças era vista como necessária devido aos reflexos causados pelos altos índices de abandonos e pela intensa pauperização social. Desse modo, o início do atendimento à infância foi marcado por uma característica assistencialista em um momento que não se tinha a compreensão de direitos sociais, muito menos daqueles destinados ao desenvolvimento e proteção integral de crianças e adolescentes. Em decorrência disso, as primeiras formas de atendimento à infância partiram de instituições filantrópicas e de iniciativas assistencialistas da sociedade da época.

O longo percurso ao reconhecimento da infância e à ampliação da visão sobre o desenvolvimento das crianças, em âmbito mundial, refletiu na realidade brasileira. Neste contexto, uma longa trajetória foi percorrida para chegar à compreensão e às conquistas legais que se tem hoje – de que crianças bem como os adultos são cidadãos detentoras de direitos, levando em consideração a necessidade de políticas que garantam seu desenvolvimento integral, e o reconhecimento da educação como um deles.

Entretanto, para compreender a trajetória da legislação brasileira no que diz respeito à educação infantil, é necessário compreender que este processo foi permeado por conflitos. Além disso, cabe destacar que, embora se tenha alcançado grandes conquistas no âmbito legal, o que se vê na prática ainda é uma política pública falha que está longe do ideal preconizado na legislação.

Conforme citado anteriormente, segundo Machado e Paschoal (2009), três tendências acompanharam o desenvolvimento da educação infantil no Brasil, estas foram: a religiosa, a médico-higienista e a jurídico-policia. Dessa forma, para abordarmos o processo de construção dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil, bem como o de construção da política educacional, torna-se necessário entender a influência dessas tendências nesse

movimento.

No Brasil, de acordo com Veronese e Vieira (2006), as primeiras formas de assistência à população infanto-juvenil eram por intermédio da Igreja Católica. Essa característica histórica marca a tendência religiosa das instituições de atendimento à infância, que tinham como objetivo, de acordo com o abordado nos itens anteriores, assistir moralmente as crianças abandonadas.

Essa assistência caracterizava-se pelo estilo caritativo, ou seja, bastaria sanar as necessidades primárias de ter um teto para se proteger, além do alimento para subsistir. Nesse modelo não se negava o ensino, mas ele se restringia ao aprendizado de um ofício e/ou atividades domésticas e à educação familiar, a qual se limitava à autoridade-obediência, de sorte a preparar as pessoas desprovidas de bens para as atividades servis. (VERONESE e VIEIRA, 2006, p. 18)

Neste momento não se tinha qualquer iniciativa ou política pública a fim de garantir o zelo para com as crianças, muito menos um reconhecimento da educação como necessária ao desenvolvimento infantil e ao futuro da sociedade. O que se via era um modelo educacional que educava para o trabalho, e a exploração do trabalho infantil como forma de manter as crianças e adolescentes afastadas das ruas, evitando, assim, que se tornassem um risco à sociedade. Kuhlmann (2000) afirma que essa “pedagogia da submissão”, promovida pela educação assistencialista desse período, pretendia preparar os pobres para a exploração social e, por esse motivo, o Estado não deveria gerir diretamente as instituições de assistência à infância. Dessa forma, até a década de 1970, poucas eram as instituições de educação infantil vinculadas aos sistemas educacionais¹⁵, pois grande parte dessas estavam ligadas aos órgãos de saúde e assistência social, com pouco contato com a área educacional.

De acordo com Francischini e Silva (2012), a expansão desordenada das cidades representava um problema no Brasil no início do século XX;

[...] nesse contexto, havia o crescimento da intervenção médica através de movimentos higienistas, objetivando uma maior vigilância e maior controle sobre a população. Era a chamada medicina social que estava voltada para tudo aquilo que, no espaço social, poderia intervir no bem-estar físico e moral da população. (FRANCISCHINI e SILVA, 2012, p. 262)

Assim, os primeiros a se preocuparem realmente com a infância no Brasil foram os

¹⁵ As pré-escolas desde seu surgimento sempre estiveram ligadas aos sistemas de ensino, funcionando anexas a escolas primárias ou unidades próprias de educação infantil, ao passo que as creches eram subordinadas aos órgãos de assistência social e saúde (CAMPOS et. al., 2006; KUHLMANN, 2000)

médicos higienistas. De acordo com o abordado nos itens anteriores, as formas de atendimento às crianças que existiam até então, fossem estas institucionais, como nas Casas de Misericórdia, ou até mesmo na família, devido à falta de manejo e cuidado para com as crianças e, também, aos reflexos da pauperização, resultantes em altos índices de mortalidade infantil, acabaram por chamar atenção para a necessidade de assistir às crianças e criar medidas mais efetivas para mudar o cenário presente. Santana (2014) afirma que, nesse contexto, as creches eram usadas pelos profissionais da saúde como laboratórios médicos para o tratamento de crianças pobres.

Nesse período foi criado o Instituto de Proteção à Infância no Rio de Janeiro, pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que, de acordo com Machado e Paschoal (2009), tinha como objetivo prestar assistência aos recém-nascidos vacinando-os, distribuindo leite e orientando as mães quanto aos seus cuidados e higiene. Essa instituição tornou-se nacionalmente¹⁶ reconhecida por estender seus serviços por todo o território brasileiro, sendo considerada uma das mais importantes no direcionamento ao atendimento à infância.

Também nessa época, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância¹⁷, entidade que, de acordo com Kuhlmann (1998), antecedeu a fundação do Departamento da criança¹⁸, que tinha como objetivo fiscalizar as instituições de atendimento à infância, bem como de combater o trabalho precário das mulheres que cuidavam dos filhos das trabalhadoras, anteriormente conhecidas como “mães mercenárias”.

De acordo com Kuhlmann (2000),

No Brasil, vive-se nesse período o deslocamento da influência europeia para os EUA, fenômeno que encontra expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. [...] A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. (KUHLMANN, 2000, p. 8)

Santana (2014) destaca que é a partir desses marcos, principalmente da realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância¹⁹, em 1922, que se iniciam as reflexões

¹⁶ Santana (2014, p. 241), aponta que "Esta instituição multiplicou-se rapidamente pelo país, em 1929 já existia 22 filiais, sendo 11 delas com creches".

¹⁷ De acordo com Santana (2014), essa entidade foi fundada em 1889.

¹⁸ O Departamento da Criança no Brasil foi criado, segundo Francischini e Silva (2012), em 1922, “com a tarefa de arquivar dados referentes à proteção da criança, divulgar conhecimento, promover congressos e cursos educativos em puericultura e higiene infantil” (FRANCISCHINI e SILVA 2012, p. 264).

¹⁹ Segundo Kuhlmann (2002, p. 465), o congresso tinha como objetivo “[...] tratar de todos os assuntos que direta

quanto aos problemas de ordem social, médico-higiênica e pedagógica que afetavam a sociedade, as mulheres grávidas e, principalmente, as crianças.

Embora essas discussões supracitadas começassem a ganhar espaço no Brasil, os vestígios das instituições anteriores – a exemplo a Roda dos Expostos, que tinha dentre seus objetivos a educação para o trabalho infantil subalternizado – fizeram-se bastantes presentes nas leis posteriormente criadas a fim de proteger crianças e adolescentes. Segundo Veronese e Vieira (2006, p. 19), era defendido pelos intelectuais da época que fosse criada uma legislação social a fim de regulamentar “a assistência à infância, concebendo-a, portanto como uma questão não apenas social, mas também jurídica”. Entretanto, é difícil determinar a passagem do atendimento filantrópico-caritativo para o sócio-jurídico, pois, em determinado período histórico ambos existiram concomitantemente, cada um com suas características e objetivos próprios (VERONESE e VIEIRA, 2006).

Nas primeiras décadas do século XX, a Justiça e a Assistência se uniram visando a um saneamento moral da sociedade, enquadrando os indivíduos, inclusive as crianças, à disciplina e ao trabalho e, dessa forma, as ações médicas passaram a contar com as ações da justiça [...]. Com o objetivo de educar moralmente o país, a figura do juiz tornava-se cada vez mais presente no cenário que envolvia a população pobre, com a clara função do controle social. (FRANCISCHINI e SILVA, 2012, p. 264)

Conforme Veronese e Vieira (2006), ao passo que a característica imediatista presente no atendimento caritativo objetivava sanar as necessidades básicas das crianças e adolescentes, por meio de iniciativas assistencialistas, sem vislumbrar a universalização desse atendimento; a perspectiva empregada no atendimento sócio-jurídico tinha como objetivo estabelecer, com base na legislação, medidas a fim de enfrentar o problema de forma mais abrangente, institucionalizando-as mediante a intervenção estatal por meio de políticas públicas.

Dessa forma, é somente com as mudanças advindas com a Proclamação da República e as transformações sociais decorrentes dela, que uma nova forma de atendimento à infância, e um novo entendimento acerca da proteção das crianças começa a ser construída. Assim, em decorrência de uma nova compreensão, em que a população infanto-juvenil é concebida como responsável pelo futuro do país, começam a se materializar iniciativas por parte do estado ao atendimento à infância. Porém, o caráter dicotômico dessas iniciativas no que tange às formas de atendimento aos diferentes segmentos sociais, ainda fazia-se bastante presente nesse

ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado".

período.

A partir da adoção da perspectiva sócio-jurídica, associada à regulamentação da assistência à infância, é criado o Código de Menores de 1927²⁰. Nunes (2005) se refere ao Código de Menores como uma das leis arraigadas com a lógica presente nas instituições anteriores, pois previa medidas higienistas direcionadas à eliminação dos “perigos em potencial” – representados pelos menores²¹ abandonados que simbolizavam um incômodo à sociedade, e a melhor opção para regenerá-los e afastá-los dos riscos aos quais estariam expostos seria por meio da educação para o trabalho. Nesse sentido, à medida que a assistência jurídica era destinada ao menor, a assistência médica voltava-se ao atendimento das crianças pobres no interior da família.

Segundo Veronese e Vieira (2006, p. 22), o Código supramencionado,

[...] representou abertura significativa no tratamento da questão infanto-juvenil, pois determinava que fossem considerados o estado físico, moral e mental da criança, além da situação moral, social e econômica dos pais. O Código classificava de maneira genérica os menores de 18 anos em duas categorias: abandonados e delinquentes.

A abertura na qual se referem Veronese e Vieira (2006) pode ser observada a partir de uma das medidas de intervenção adotada, a qual proibia que menores de idade²² fossem sujeitos a processos penais de qualquer espécie. Isto é, diferentemente da regulação jurídica prevista no antigo Código Penal Imperial de 1830 e de 1890²³, a parcela da população infanto-juvenil classificada como menor delinquente “deveria se sujeitar à medida de internação, com ênfase na educação, que poderia durar de três a sete anos” (VERONESE e VIEIRA, 2006, p. 24). Mas, essa abertura, ainda que legalmente tenha representado avanços²⁴ no que diz

²⁰ O Código de Menores de 1927 foi regulamentado por meio do Decreto nº 17.943, de 12 de dezembro de 1927. De acordo com Veronese e Vieira (2006), o presente código foi elaborado pelo Juiz Mello Mattos, e por esse motivo também ficou conhecido pelo nome de seu autor.

²¹ A expressão “menor” era a nomenclatura usada para designar crianças e adolescentes antes do advento da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Porém, cabe destacar que nesse contexto histórico, eram “menores” as crianças e adolescentes de origem pobre que estivessem desamparados, que fossem considerados delinquentes e, também, os abandonados; “criança” era o termo utilizado para designar aqueles que fizessem parte de famílias “estruturadas”. Rizzini (1993 apud FRANCISCHINI e SILVA, 2012) aponta que existia uma assistência destinada à criança pobre e outra ao “menor”. Para as crianças pobres era destinado um atendimento extra-asilar, posto que havia o amparo da própria família. Mas, no caso dos “menores” os mesmos deveriam ser inseridos em um regime educacional asilar, que os afastasse do convívio social.

²² Cabe destacar que nesse contexto entende-se por menores de idade aqueles com menos de 18 anos. Essa compreensão, devido à dinâmica da sociedade, conforme a conjuntura de cada momento histórico e interesses sociais, pode aumentar ou diminuir.

²³ De acordo com Veronese e Vieira (2006), é com a promulgação do Código Penal Imperial de 1830 que passa a vigorar a Doutrina do Direito Penal do Menor, perpetuada pelo Código Penal de 1890. Ambos os códigos adotavam a Teoria do Discernimento.

²⁴ Veronese e Vieira (2006) destacam que o presente código eleva a questão da assistência ao menor de idade ao enfoque educacional, distanciando o tema da infância de uma perspectiva punitiva e aproximando-a para uma

respeito à compreensão da infância e assistência à população infanto-juvenil, valorizava uma conduta moral, tanto dos mesmos quanto de suas famílias, ignorando as causas dessas problemáticas, além de estar longe da perspectiva de direito das crianças e adolescentes, uma vez que se quer os reconhecia como tal.

Logo, o foco da assistência preconizada pelo Código “[...] não estava na criança, mas naquilo que se classificou como menor, menor abandonado e menor delinquente. (FRANCISCHINI e SILVA, 2012, p. 263). Essa imagem da infância perigosa foi associada aos descendentes de famílias das classes populares, visto que estas crianças estavam expostas aos “maus exemplos” de seus familiares e, por esse motivo, eram encaradas como delinquentes em potencial (FRANCISCHINI e SILVA, 2012). É a partir desse ponto de vista que se reconhece a necessidade de assistir e cuidar dessas crianças, posto que essas representariam o futuro da sociedade e, para que a ordem social fosse mantida, não poderiam – nem deveriam – reproduzir os comportamentos ociosos e imorais praticados em suas famílias.

Mesmo com os problemas evidenciados nas medidas públicas criadas durante o período em que vigorou a tendência jurídico-policial de assistência à infância, a partir do reconhecimento do estado quanto à necessidade de proteger e educar as crianças, além das já citadas, são criadas novas instituições públicas e também privadas a fim de atender essa parcela da população – ainda arraigadas ao direcionamento de uma educação para a submissão. Podem ser aqui destacadas aquelas que voltaram ações ao atendimento de crianças pequenas, entre zero e seis anos. Dentre elas destacam-se o Departamento Nacional da Criança (DNCR), criado em 1940, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública; o Serviço de Assistência a Menores (SAM)²⁵, criado e regulamentado por meio do Decreto nº 3.779 de 1941, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores; e a Legião Brasileira de Assistência (LBA)²⁶, em 1942, com o objetivo de assistir às mães e crianças pequenas

que visava à regeneração e educação.

²⁵ O Serviço de Assistência a Menores (SAM) nasce em função da ineficiência do Código Mello Mattos. Segundo Veronese e Vieira (2006, p. 25), “[...] O SAM pretendia prestar atendimento psicopedagógico a crianças e adolescentes carentes e com problemas de conduta, mas não conseguiu suprir seus objetivos e ‘ficou marcado por seus métodos inadequados e pela repressão institucional à criança e ao jovem’”.

²⁶ A LBA esteve à frente de muitos projetos, dentre eles o Projeto Casulo, implementado em 1970. Fruto de uma união entre Estado e entidades intergovernamentais, realizada em 1960, com ênfase ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), tinha por objetivo implementar programas designados às crianças pobres. Este foi o primeiro projeto de educação infantil em escala nacional. Segundo Rosenberg (2003), esse projeto, além de demonstrar que a assistência aos pobres seria a melhor medida para afastar os prováveis riscos que poderiam afetar a integração nacional, possibilitou o diálogo direto entre a esfera federal e municipal; além disso, reduziu os investimentos federais, com o aporte financeiro advindo da participação da comunidade. Esta foi uma forma de diminuir as desigualdades e diferenças frente à população pobre, uma vez que visava, de acordo com Rosenberg (2003), enfraquecer os conflitos, tensionamentos e as contradições emblemáticas do período Militar.

(NUNES, 2005).

Convém ressaltar que nenhuma dessas instituições aludidas voltava-se especificamente para a área da educação, e, ao invés de um direcionamento à promoção das crianças como cidadãs, corroboraram para certificar a relação estabelecida entre pobreza e delinquência, utilizando-se de instrumentos tanto de assistência quanto de controle social (FRANCISCHINI e SILVA, 2012; SANTANA, 2014).

Quanto ao Código de Menores de 1927, devido ao seu caráter normativo, o mesmo não prosperou, mas seus ideais ainda inspiraram novas legislações com a mesma perspectiva, com base na Doutrina do Direito do Menor, de que os problemas causados pelas expressões da “questão social” deveriam ser responsabilidade do judiciário e tratado como “caso de polícia”. Pode-se afirmar, de acordo com Veronese e Vieira (2006), que

O Código Mello Mattos ainda perpetuava certa visão elitista da questão infanto-juvenil, já que centrava sua atuação nos efeitos e não em uma das principais causas da carência infantil, qual seja, a crescente exploração industrial [...]. Visava o atendimento da população infanto-juvenil que já havia sido abandonada ou que já cometera alguma infração; não existia a preocupação com o estabelecimento de políticas públicas preventivas que pudessem evitar – ou ao menos suavizar – os efeitos maléficos da implantação do modo de produção capitalista-industrial. (VERONESE e VIEIRA, 2006, p. 24)

As legislações posteriores continuaram a estabelecer medidas a fim de atingir os efeitos e não às causas dos problemas sociais da população infanto-juvenil. O Código de Menores de 1979²⁷ adotou a Doutrina da Situação Irregular, que substitui a nomenclatura antes utilizada para designar os menores infratores – termos como abandonados, expostos, etc. – pela expressão “situação irregular”. Foi criado a fim de atualizar a legislação anterior expressa no Código de Menores de 1927 e no SAM. Segundo Vieira (2008, p. 183), o “novo” código foi proposto como forma de “[...] trabalhar com maior eficácia as questões sociais que afetavam a população infanto-juvenil”, mas seus objetivos não foram alcançados. Ainda assim, o Código de Menores de 1979 vigorou até o final da década de 1980, quando ocorreu o processo de redemocratização do país.

É a partir da Constituição Federal de 1988, fruto da mobilização e da luta dos movimentos sociais organizados, que um novo entendimento quanto aos direitos sociais ocupou espaço no Brasil, o qual embasou a formulação de novas políticas públicas direcionadas à promoção da cidadania. Isto é, com o aparato legal pós Constituinte criou-se as

²⁷ Lei nº 6.697/79.

condições de assegurar as diretrizes de políticas sociais necessárias ao atendimento das carências básicas da população, como saúde, educação, cultura, alimentação, esporte, lazer e profissionalização, considerado o acesso aos direitos sociais uma dimensão da cidadania.

Com o advento da Constituição Cidadã, uma nova perspectiva é adotada em relação às crianças, principalmente a partir do reconhecimento da Doutrina da Proteção Integral pelo Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), em que as mesmas deixam de ser objeto de filantropia e passam a ser vistas como cidadãs de direito, e a educação infantil, antes fruto de assistencialismo e meio de controle social, passa a ser reconhecida como um direito essencial à promoção da autonomia e desenvolvimento integral das crianças.

2.2.1 A Constituição Federal de 1988 e a Política de Educação: a educação infantil como direito

A discussão referente aos temas que englobam direitos sociais, direitos das crianças e adolescentes e à Política de Educação Infantil, pode ser considerada recente no contexto brasileiro, uma vez que chegaram tardiamente no país. As conquistas legais que existem nos dias atuais, de acordo com o que foi abordado nos itens anteriores, são resultados de intensas lutas travadas durante um longo processo, com ênfase à luta para a redemocratização do país.

Foi a partir da mobilização da sociedade civil em movimentos organizados, que se tornou possível ultrapassar barreiras políticas a fim de alcançar um país mais justo e democrático, ao menos nos termos da lei. A realidade descrita anteriormente quanto aos direitos e formas de atendimento à população infanto-juvenil, ainda que tenha avançado em pequena proporção durante esse período, perdurou até meados da década de 1980, quando a sociedade civil organizada passa a reivindicar o fim da Ditadura Militar rumo à redemocratização.

Até esse período, todos os tipos de assistência ou “concessão” feita à população fora a fim de atenuar os tensionamentos e as desigualdades, principalmente durante período do Regime Militar. Nesse contexto, se fez muito presente a “educação compensatória”²⁸, característica demonstrada principalmente nos programas e projetos públicos destinados à infância²⁹, que, de acordo com Kuhlmann (2000), eram encarados como a solução dos

²⁸ Segundo Machado e Paschoal (2009), até meados da década de 1970, o atendimento infantil fora da esfera familiar era considerada como uma possibilidade de superar as condições de vida precárias as quais estariam sujeitas.

²⁹ Pode-se destacar aqui o Projeto Casulo, proposto pela LBA.

problemas sociais, mas que não foram capazes de conter o crescimento dos conflitos desse âmbito no país.

De acordo com Veronese e Vieira (2006), a ideologia militar caminhava na contramão da história, pois, ao passo que se iniciavam as discussões a nível mundial quanto às condições de vida da população infanto-juvenil, no Brasil, em 1979, era editada a releitura do antigo Código de Menores, ainda preso à Doutrina da Situação Irregular. Assim,

[...] enquanto o mundo começava a compreender que a criança não é mero objeto, mas pessoa que tem direito à dignidade, ao respeito e à liberdade, a legislação brasileira perpetuava a visão de que crianças e adolescentes se igualavam à objetos sem autonomia, cujos destinos seriam traçados pelos verdadeiros sujeitos de direitos, isto é, os adultos. (VERONESE e VIEIRA, 2006, p. 30)

Nesse sentido, o processo de redemocratização do país abriu espaço para novas reflexões, tornando a Doutrina da Situação Irregular alvo de críticas devido ao seu caráter excludente e estigmatizante, uma vez que só voltava às atenções para aqueles que representassem riscos à ordem social. Dessa forma, é inegável a importância da participação da população nesse processo.

Inicialmente, o aumento do número de instituições de educação infantil geridas pelo poder público foi resultado da luta dos movimentos sociais, com destaque aos movimentos operários e aos movimentos feministas, que, desde meados da década de 1950, apresentaram argumentos a fim de defender a ideia de que as creches e pré-escolas deveriam ser direito de todas as mulheres, não apenas daquelas inseridas no mercado de trabalho, independentemente de sua condição econômica. Porém, pode-se observar que, todos os movimentos anteriores ao que ocorreu durante o processo de redemocratização do país, não reconheciam essas instituições como um direito da criança, muito menos como nível integrante do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, pode-se dizer que até a década de 1980, poucas foram as conquistas, no que se refere à legislação, quanto à educação infantil e sua oferta como um direito.

Assim, é a partir da crise do regime militar, quando inúmeras frentes de organização se consolidaram na luta por direitos civis e políticos, conquistados no ano de 1988 por meio da Constituição Federal, que crianças e adolescentes são reconhecidos como cidadãos de direito, e a educação infantil, dentre outros, é reconhecida como um deles. Nesse sentido, segundo Machado e Paschoal (2009), foi a partir da pressão dos movimentos de vários segmentos sociais na Assembleia Constituinte que possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo. Dessa forma, ao inserir no artigo 208, da Constituição Federal de

1988, o inciso IV, onde está determinado que “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creches e pré-escolas, às crianças de zero a cinco anos de idade³⁰” (BRASIL, 1988), desvincula-se as creches da área de assistência social e incorpora-as como responsabilidade da educação.

A contar desse marco constitucional, é quando se rompe efetivamente com a Doutrina da Situação Irregular e é adotada a Doutrina da Proteção Integral³¹, que

[...] rompe com a lógica da parcialidade ao trazer princípios que regulam a situação de toda a população infanto-juvenil e não somente a parte marginalizada como faziam as doutrinas jurídicas pretéritas, para as quais a questão infanto-juvenil se reduzia aos menores carentes, abandonados ou infratores. Conforme o novo paradigma, a toda criança e a todo adolescente devem ser assegurados, com absoluta prioridade, seus direitos fundamentais (vida, saúde, educação, lazer, profissionalização etc.). (VIEIRA, 2008, p. 90)

Essa prioridade supramencionada apresenta-se no art. 227 da Constituição Federal de 1988, onde está afirmado que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Com esse reconhecimento uma nova história começa a ser traçada no que diz respeito aos direitos e à proteção das crianças e adolescentes no Brasil.

O primeiro marco regulatório das políticas destinadas às crianças e adolescentes pós promulgação da Constituição Federal de 1988 é o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Regulamentado por meio da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, com base na Doutrina da Proteção Integral, o ECA, no art. 3º, estabelece que seja assegurado às crianças e os adolescentes, como sujeitos de direitos em condição especial de desenvolvimento, “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990).

³⁰ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Até a presente emenda o texto referia-se à educação infantil como direito das crianças de zero a seis anos de idade. Atualmente as crianças que completam seis anos de idade devem ser, obrigatoriamente, matriculadas em instituições ensino fundamental.

³¹ De acordo com Veronese e Vieira (2006, p. 31), “A Doutrina da Proteção Integral estabelece que toda criança ou adolescente são merecedores de direitos próprios e especiais que, em face de sua condição de pessoas em processo de desenvolvimento, exigem uma proteção especializada, diferenciada e integral”, com absoluta prioridade na efetivação de seus direitos.

É interessante destacar que em muitas partes do texto do ECA, assim como no art. 227 da Constituição Federal supramencionado, a educação e o cuidado para com as crianças e adolescentes são colocadas como as principais funções da família, em primeira instância, posteriormente da sociedade e do Estado. Isso demonstra que a família ainda é vista como a primeira e fundamental instituição responsável pelas crianças, porém, conforme aponta Filho e Milano (1996), essas não são mais tratadas como objetos perante a sociedade e como “propriedade” da família. Nesse novo contexto elas devem ser protegidas e cabe ao Estado, complementando a ação familiar ou intervindo quando a família falha para com essa proteção, garantir por meio de políticas públicas seu desenvolvimento integral.

No que se refere à educação, o ECA estabelece, no art. 53, “que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). Quanto à educação infantil, no inciso IV do art. 54 está determinado o dever do estado em assegurar “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1990).

Com base nos marcos legais referidos quanto aos direitos das crianças – que fixam as creches e pré-escolas no capítulo da educação, indicando-as como instituições que integram educação e cuidado – em 1994, o Ministério da Educação e Desporto formula a Primeira Política Nacional de Educação Infantil, enquanto ainda tramitava o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, posteriormente promulgado no ano de 1996. A partir desse momento “não há mais controvérsia sobre a importância da Educação Infantil para a criança nem sobre a necessidade social desse segmento do processo educativo. Trata-se de um fenômeno mundial e que, no Brasil, também alcança significativa expressão” (BRASIL, 1994, p. 11).

A Política Nacional de Educação Infantil de 1994 traz importantes informações quanto à situação das creches e pré-escolas nesse período. De acordo com o documento, os dados disponíveis sobre o atendimento nessas instituições eram incompletos e indicavam que muitas dessas funcionavam sem nenhuma vinculação a sistemas de controle e supervisão. Também apontavam que o atendimento era mais amplo em pré-escolas públicas, principalmente nas esferas municipal e estadual, e que essas priorizavam o planejamento e expansão de suas ações às crianças de quatro a seis anos, de áreas urbanas com maior concentração de população de baixa renda. Esse desenvolvimento centralizado nas regiões próximas das populações mais afetadas pelas expressões da questão social, segundo o documento, explica-se devido à proximidade “das pressões das famílias e associações das comunidades locais e

pela capacidade de resposta mais imediata” (BRASIL, 1994, p. 13).

Essa expansão, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários por parte do Estado e da sociedade, acarretou, em termos globais, uma significativa deterioração na qualidade do atendimento, especialmente na creche. A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de educar e cuidar; a inexistência de currículos e propostas pedagógicas são indicadores importantes da baixa qualidade do atendimento às crianças, especialmente às menores. (BRASIL, 1994, p. 13)

Mesmo após todos os avanços legais advindos posteriormente à Política Nacional de Educação Infantil formulada em 1994, as consequências dessa expansão desordenada supramencionadas são bastante expressivas ainda nos dias atuais no que toca ao direcionamento de uma educação infantil de qualidade no Brasil.

No ano de 1996 é promulgada a Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina a educação como dever da família e do Estado, o qual deverá ser garantido por meio de políticas para o acesso e permanência dos educandos e da criação de sistemas educacionais, por parte do Estado, nas três esferas de governo. A LDB, diferentemente da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³² promulgada em 1961, coloca a educação infantil em outro patamar, isto é, a partir desse momento a educação infantil passa a ser reconhecida como parte do sistema educacional e compor a primeira etapa da educação básica.

Nesse sentido, a LDB institui que a educação infantil tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). De acordo com Francischini e Silva (2012, p. 271) “a LDB demonstra um estreitamento na relação entre o cuidar e educar, na medida em que percebe a criança como um ser integral e específico, que merece atenção em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”.

A LDB representou um grande avanço legal no que se refere à educação infantil, estabelecendo as diretrizes a fim de atingir a garantia da qualidade para sua oferta e ampliando os horizontes a respeito das políticas destinadas às crianças pequenas. Cabe destacar que, mesmo a LDB situando a educação infantil como primeira fase da educação básica, até recentemente não havia qualquer regulamentação que instituísse a obrigatoriedade de crianças de zero a cinco anos frequentá-la, sendo facultativo à vontade familiar.

³² Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Inicialmente a educação formal³³ era obrigatória apenas a partir dos sete anos de idade. Com a instituição da LDB essa idade foi reduzida para os seis anos, mas com as alterações na legislação, atualmente³⁴, a pré-escola tornou-se obrigatória, sendo dever do Estado garantir o acesso à educação infantil para as crianças de quatro e cinco anos de idade. Porém, no que se refere à creche, destinada ao atendimento de crianças de zero a três anos de acordo com a legislação, até o presente momento não existe qualquer obrigatoriedade, mas é importante ressaltar que, mais que uma vontade da família, trata-se de um direito da criança frequentá-la, uma vez que objetiva proporcionar as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Perante a essa nova perspectiva, Didonet (2001) destaca que três objetivos devem, necessariamente, nortear as políticas destinadas às crianças e principalmente a formulação dos projetos pedagógicos das instituições de educação infantil. São estes o objetivo social, o educativo e o político. O primeiro, objetivo social, associa-se à ampliação da participação social da mulher para além da esfera doméstica; o segundo é objetivo educativo, que deve ser organizado a fim de promover as habilidades da criança e construir novos conhecimentos; por fim, o objetivo político, que reconhece o direito da criança de ser respeitada e ser ouvida, promovendo o seu desenvolvimento rumo à cidadania (DIDONET, 2001).

Com o advento da LDB um novo significado sobre as instituições de educação infantil foi adotado e, a partir dessa normatização, um arcabouço legal foi construído a fim de atingir os objetivos preconizados por ela, pela Constituição Federal e pelo ECA. Nesse sentido, em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publica o documento “Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil”, que foi de significativa importância à formulação de diretrizes e normas para a educação infantil. Paralelamente a este documento, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), “com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil” (MACHADO e PASCHOAL, 2009, p. 86).

O RCNEI oferecia uma base nacional direcionada à oferta de educação infantil de qualidade, mas não era obrigatório. Por esse motivo, foi criado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 1999, o documento a ser seguido obrigatoriamente na construção das propostas curriculares das instituições de educação infantil são as Diretrizes Curriculares

³³ Entende-se por educação formal neste trabalho aquela oferecida nas instituições de ensino regulamentadas.

³⁴ Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera o inciso I do art. 4º da LDB, estabelecendo a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade" (BRASIL, 2013).

Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)³⁵, que propõe

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade. (BRASIL, 1999)

Essa obrigatoriedade imposta às instituições de educação infantil, bem como as entidades que devem supervisioná-las – Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e respectivas Secretarias – foi fundamental para a construção de uma nova compreensão a respeito dessas instituições, desvinculando-as da histórica ligação à práticas assistencialistas, e ligando-as à ideia de que, além de instituições que cuidam das crianças, essas também são espaços escolares que têm como direcionamento o caráter pedagógico. Isto é, no âmbito da educação destinada às crianças pequenas não há como desvincular o educar do cuidar, uma vez que ambos fazem parte do processo educativo.

Posteriormente aos documentos supracitados, no ano de 2005 e 2006, foram criados os documentos mais recentes no que se refere à educação infantil no Brasil³⁶. A Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) é um documento de cunho democrático que foi elaborado em conjunto com o Comitê Nacional de Educação Infantil (CNEI). Esse documento tem por objetivo contribuir para a ampliação das políticas públicas educacionais destinadas às crianças pequenas, reforçando a importância da educação infantil, junto às instâncias competentes, para o desenvolvimento integral das crianças. Deve ser usado em todo o Brasil por creches, pré-escolas e centros de educação infantil, como referência de qualidade da organização e funcionamento em sistemas educacionais (BRASIL, 2005).

Além desse, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, foi elaborado no ano de 2006, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), com o objetivo de “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p. 8).

³⁵ Regulamentado pela Resolução CEB Nº 01, do ano de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento é revisto no ano de 2009, pela Resolução CEB nº 5 e com base nela, em 2010 o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), publica a versão atualizada do DCNEI.

³⁶ Para os objetivos desse trabalho, nos referimos aos documentos específicos referentes à educação infantil. Outros documentos, pode-se citar como exemplo o Plano Nacional de Educação (PNE), também abordam a questão da educação infantil dentre suas metas, mas não serão aqui abordados por não tratarem especificamente sobre esta política.

É inegável que a longa trajetória de luta pelo reconhecimento dos direitos da infância no Brasil, bem como da construção de políticas públicas destinadas às crianças de zero a seis anos, resultou em importantes conquistas legais. Mas, cabe destacar que, apesar dos grandes avanços no que tange à legislação, ainda há um longo caminho a percorrer para a efetivação dessas políticas destinadas às crianças, principalmente no que se refere à materialização, ao acesso e a permanência das crianças nas instituições de educação infantil.

O RCNEI aponta que “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo, demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL, 1998, p. 24). Para isso, a formação contínua dos profissionais que atuam na educação infantil e o trabalho interdisciplinar são de fundamental importância para assegurar a efetivação dos direitos da criança, garantir seu desenvolvimento integral e promover a cidadania infantil no interior dessas instituições. Mas, além disso, é indispensável para que diminua a dicotomia das instituições de educação infantil, arraigados com o caráter assistencialista que marcou a história de seu desenvolvimento, principalmente na atual conjuntura, em que o desmonte das políticas públicas em favorecimento do mercado e o crescimento do Terceiro Setor, ganha cada vez mais espaço no campo dos direitos sociais.

3 O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante o século XIX grandes mudanças afetaram a estrutura da sociedade, principalmente pela passagem do modo de produção agrário-mercantil e manufatureiro para o sistema fabril do modelo de produção capitalista. De acordo com Martinelli (2005, p. 54), “o capitalismo gera o mundo da cisão, da ruptura, da exploração da maioria pela minoria, o mundo em que a luta de classes se transforma na luta pela vida, na luta pela superação da sociedade burguesa”. Nesse cenário, com o enraizamento do capitalismo na sociedade, os problemas sociais agravam-se e transformam-se em “expressões da questão social”. Segundo Yamamoto (2008, p. 16), a questão social é

[...] conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho – das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. [...] expressa, portanto, disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal.

No Brasil esse movimento ganha força a partir da primeira metade do século XX³⁷, momento em que a sociedade passa a exigir do Estado respostas imediatas a fim de regular as relações e manter a ordem social. É nessa conjuntura que se iniciam os trabalhos sociais, primeiramente realizados pelas igrejas, direcionando ações pontuais e assistencialistas, partindo de uma perspectiva em que o indivíduo é tido como culpado por não ajustar-se, ignorando que o estabelecimento de um sistema de produção desigual seria o responsável pelas cisões causadas na estrutura da sociedade.

Nesse sentido,

Ao se fazer uma análise histórica do Serviço Social enquanto profissão verifica-se que este surge e institucionaliza-se, quando, através de suas ações procuram dar respostas a uma demanda social concreta, que no sistema capitalista apresenta-se com o acentuado processo de contradição entre o capital X trabalho. Nessa perspectiva, o Serviço Social como profissão liberal tem na “Questão Social” seu objeto de estudo e intervenção, sendo este construído na complexa dinâmica das relações sociais, a partir das contradições geradas no sistema capitalista. (CÂNDIDO e FREIRE, 2013, p. 353)

³⁷ Nesse momento, no Brasil, vive-se a estabilização do capitalismo com um processo de industrialização crescente, em que ocorre o agravamento e a intensificação das expressões da questão social.

Na década de 1930, num momento histórico de grande inquietação política no país, o Serviço Social encontra as condições necessárias para instaurar-se no Brasil. De acordo com Netto (1992), o assistente social nesse período propõe-se como “um executor terminal de políticas sociais, intervindo diretamente com a população usuária” (NETTO, 1992 apud IAMAMOTO, 2008 p. 20). Nessa fase, a sua ação profissional é direcionada à diminuição dos tensionamentos sociais, buscando amenizar conflitos a serviço da classe burguesa, por meio de ações operacionalizadas na perspectiva de adequação do indivíduo e das famílias à moral e à ordem social, realizando trabalhos de cunho disciplinador. É também nesse contexto que inicia a relação entre o Serviço Social e a Educação no Brasil.

O Serviço Social inscreve-se nessa época na educação institucionalizando-se nas unidades escolares. De acordo com Amaro (2011), os Assistentes Sociais nesse período eram solicitados a intervir na realidade escolar nos casos considerados como desvios sociais. “A vinculação ideológica, por subordinação ou opção ao projeto político do Estado, conformou até a metade da década de 1970 um serviço social legitimador da ordem vigente” (AMARO, 2011, p. 19).

A partir do Movimento de Reconceituação do Serviço Social, que ocorreu no período de 1970 e 1980, adota-se a perspectiva crítica e política à profissão, que volta-se para a importância do desenvolvimento teórico nesse direcionamento, centralizando sua análise na questão da classe e conduzindo suas ações em defesa do trabalhador, propondo uma nova compreensão acerca da realidade e direcionando a intervenção profissional à cidadania, à garantia de direitos e em busca da equidade (FALEIROS, 2001). Com essa nova perspectiva, o Serviço Social desenvolveu-se e, atualmente,

É uma das poucas profissões que possui um projeto profissional coletivo e hegemônico, denominado projeto ético-político, que [...] expressa o compromisso da categoria com a construção de uma nova ordem societária, mais justa, democrática e garantidora de direitos universais. Tal projeto tem seus contornos claramente expressos na Lei 8662/93, no código de Ética Profissional de 1993 e nas Diretrizes Curriculares. (CFESS/CRESS, [2017], sem paginação)

E o Assistente Social, mais que um executor terminal de políticas sociais, tornou-se um profissional crítico e interventivo que pode atuar nos mais variados segmentos de políticas públicas, no âmbito do planejamento, gerenciamento, administração, execução e assessoramento de políticas, programas e projetos sociais. Em suma, atua “nas relações entre os seres humanos no cotidiano da vida social, por meio de uma ação global de cunho socioeducativo e de prestação de serviços” (CFESS/CRESS/7ª região, [2017]).

É a partir dessa perspectiva que iremos abordar a relação do Serviço Social com a Política de Educação, mais precisamente, com a Política de Educação Infantil. Para tanto é necessário, primeiramente, situar a compreensão de educação que deve ser adotada, com base nas dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas que norteiam a profissão.

A relação entre o Serviço Social e a Educação não é algo novo na realidade brasileira, entretanto, recentemente, um novo significado e reconhecimento em face desta relação tem chamado a atenção dos estudiosos e dos profissionais sobre a temática. A ação dos Assistentes Sociais nessa área, que antes se voltava para o exercício do controle social sobre as classes subalternas, passa a ter um novo direcionamento, de acordo com Almeida (2003, p. 3), “voltado à leitura do papel estratégico que esta política desempenha do ponto de vista econômico, cultural e social”.

Assim, para pensar essa relação, é preciso ter em mente que a educação é uma importante instância da vida social, uma vez que sua “dimensão estratégica no âmbito das disputas ideológicas e da esfera pública [...] ocupa lugar de destaque no largo espectro do pensamento e da ação política, demarcando uma arena de disputas intensamente polarizadas” (ALMEIDA, 2007, p.1).

Nessa perspectiva, não se pode ignorar o papel que desempenha a política educacional ao longo do processo de expansão da sociedade capitalista, principalmente com o advento do neoliberalismo³⁸, visto que

As mudanças ocorridas ao longo das últimas três décadas do século XX no modo de produção capitalista foram decisivas para um conjunto diversificado de requisições ao campo educacional. Essas transformações na esfera da produção e da cultura impõem dois desafios centrais para a educação, vinculados exatamente às suas funções econômicas, ideológicas e estratégicas no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo: a garantia de uma formação técnica flexível, adequada às exigências dos novos padrões de produção e consumo e às variações do mercado de compra e venda da força de trabalho, assim como a garantia de uma formação ideologicamente funcional ao paradigma da empregabilidade. (ALMEIDA, 2003, p. 3)

Mas, também não se deve reduzi-la a ele, pois, ainda de acordo com Almeida (2007), os contornos dessas disputas demarcam a importância da relação entre política e educação na construção de uma sociedade democrática, posto que a educação “tem ocupado um lugar central no âmbito das lutas sociais voltadas para a superação da sociedade do capital e das

³⁸ De acordo com Sader (1995), o neoliberalismo é uma estratégia de dominação da classe burguesa que resulta em relações sociais, econômicas e ideológicas. Como parte dessa estratégia surge a necessidade de um novo Estado, que seja forte o suficiente para garantir as liberdades do mercado e mínimo no que se refere à proteção social e ao mundo do trabalho.

formas de opressão que lhes são características” (ALMEIDA, 2007, p. 1).

Nesse sentido, Amaro (2011) aponta que

Com a reconceituação e seus desdobramentos críticos na identidade e ação dos assistentes sociais em geral, a intervenção no contexto educacional ganhou novos contornos, sobretudo a partir da década de 1980. Descobre-se que a escola funciona como um aparelho ideológico e, portanto, serve funcionalmente à reprodução social mediante a educação massificadora, tradicional e bancária que oferta. Em vista disso, parte-se à construção de práticas profissionais que não só sirvam à retroalimentação da política educacional como também a problematizem, enfocando nos aspectos econômicos, sócio-políticos e culturais e nas contradições entre a escola e a realidade social. (AMARO, 2011, p. 20)

É nessa perspectiva que a ação interventiva dos Assistentes Sociais deve ser direcionada no âmbito da política educacional, compreendendo o processo educativo de forma ampliada, posto que a educação escolarizada representa um campo da vida social marcado por intensas correlações de forças, onde encontram-se em disputa diferentes projetos societários em busca da hegemonia política e ideológica da sociedade.

Nesse sentido, a Política de Educação pode ser interpretada como resultado

[...] de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais. A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam “incluir” na educação escolarizada, largos contingentes da classe trabalhadora. (CFESS, 2013, p. 19)

Assim, para refletirmos quanto à inserção de Assistentes Sociais na área da educação, Almeida (2003) aponta que, é fundamental pensar nesse campo de políticas sociais para além de uma possibilidade de ampliação do espaço sócio-ocupacional do Serviço Social, sendo necessário vê-la “como uma reflexão de natureza política e profissional sobre a função social da profissão em relação às estratégias de luta pela conquista da cidadania através da defesa dos direitos sociais das políticas sociais” (ALMEIDA, 2003, p. 2).

Partindo da clareza de que o Serviço Social é uma profissão que, circunscrita na realidade social, encaminha-se para uma intervenção de caráter socioeducativo orientada à emancipação do ser humano, seu trabalho deve ser desenvolvido no sentido de transformar consciências proporcionando novas discussões e visões no âmbito das relações sociais, sendo

capaz de desenvolver seu trabalho na área educacional operacionalizando e articulando ações interdisciplinares e propondo estratégias a fim de promover a cidadania. Nessa perspectiva, a atuação dos Assistentes Sociais no âmbito educacional, independentemente do nível em que se realiza, pressupõe a consolidação e ampliação da cidadania como resultado de uma ação interventiva direcionada em favor da equidade e da justiça social que, em conformidade com o projeto ético-político da profissão, busca ampliar e assegurar o acesso tanto aos bens e serviços da área educacional, quanto aos direitos sociais em sua compreensão ampla.

Segundo Almeida (2007, p. 4),

[...] pensar essa inserção dos Assistentes Sociais exige identificar que a política educacional engloba diferentes níveis e modalidades de educação e ensino: a educação básica [...]; a educação profissional; a educação superior e a educação especial. A organização e a execução desses diferentes níveis de educação e ensino cabem ao Estado em seus três níveis de atuação [...], sendo que cada um deles tem responsabilidades e incumbências diferenciadas.

É importante destacar que, em cada uma das modalidades de ensino levantadas pelo autor, algumas demandas específicas apresentam-se como possibilidades de intervenção ao Assistente Social, mas, é necessário manter a visão de totalidade a cerca dessas demandas, que refletem a relação entre o processo educacional e a realidade social na qual está inserido, permeado por expressões múltiplas da questão social.

Além disso, para pensarmos essa relação e o direcionamento da ação profissional no âmbito da educação, é necessário considerar o momento histórico vivenciado, em que tanto a intervenção do Serviço Social – que consolidou uma perspectiva hegemônica na profissão³⁹, direcionada à promoção da cidadania com vistas à superação das desigualdades características da questão social gerada pela sociedade capitalista – quanto as políticas sociais vêm sofrendo constantes ataques em decorrência do neoliberalismo e da contrarreforma do Estado, que reformula seu papel à um Estado mínimo face às necessidades sociais, colocando a sociedade civil e o mercado como responsáveis por sua regulação. Sendo a educação materializada por meio de uma política pública – a Política de Educação – essa realidade reflete diretamente no seu desenvolvimento e na sua oferta, em todas suas instâncias.

Pode-se observar essa questão no âmbito da educação a partir da ampliação do mercado e do terceiro setor na oferta de serviços educacionais que se adequam à lógica da reprodução favorável ao desenvolvimento do sistema capitalista. Nesse cenário, o ensino privado é supervalorizado em detrimento do público, o que resulta na precarização da

³⁹ Expressa na Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993 e no Código de Ética Profissional do mesmo ano.

educação pública, indo a contramão ao que é preconizado nas regulamentações e diretrizes dessas instituições. Isto é, ainda que tenha previsto no inciso V do terceiro artigo da LDB, a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, esta determina nos incisos I e VI e IX do mesmo artigo, respectivamente, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a garantia de padrão de qualidade. Assim, é com base nesses princípios, rumo ao fortalecimento e promoção da cidadania e garantia de uma educação pública de qualidade, que devem-se voltar as ações profissionais nesse âmbito.

De acordo com Almeida (2007), três tendências no campo das políticas sociais refletiram diretamente na inserção de Assistentes Sociais na educação a partir de 1980. A primeira é o enfrentamento da pobreza por meio de políticas públicas que determinam, dentre suas condicionalidades, a matrícula das crianças e adolescentes em unidades educacionais; a segunda tendência se dá pela articulação de diferentes políticas sociais, “em especial aquelas dirigidas aos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social, tornando o acesso à educação um marco na afirmação dos direitos sociais de crianças e jovens”; e a terceira, é em relação à compreensão ampliada de educação como um direito humano, “adensando as práticas sociais organizadas em torno de diversos e abrangentes processos de formação humana, criando uma arena de disputas ideológicas fortemente mobilizadoras dos paradigmas educacionais em disputa no âmbito do Estado e da sociedade civil” (ALMEIDA, 2007, p. 13).

A consolidação da área da educação como espaço sócio-ocupacional ao Assistente Social deu-se de forma gradativa. De acordo com o documento “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação” – elaborado em 2011, pelo Grupo de Trabalho em Educação do conjunto formado pelo Conselho Federal de Serviço Social e o Conselho Regional de Serviço Social (CFESS/CRESS) – é a partir da década de 1990, com o amadurecimento do projeto ético-político da profissão, que se visualiza um aumento considerável do Serviço Social na área educacional. Conforme consta no documento, “uma das referências desse processo histórico é o crescente número de trabalhos inscritos nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais desde 1995” (CFESS/CRESS, 2011, p. 5). O aprofundamento teórico-prático no que se refere à atuação profissional na educação vêm consolidando-se desde então, demonstrando a importância do Assistente Social nesse contexto.

A partir do exposto, podemos observar que a participação dos Assistentes Sociais no campo da Política de Educação, nas suas mais variadas manifestações e modalidades, cresceu nos últimos anos, visto que

Os assistentes sociais vêm sendo convidados a colaborar de forma consistente com o processo de execução da política educacional. Exemplo do reconhecimento da importante contribuição que esta categoria pode dar é o fato de que as prefeituras vêm contratando este profissional para integrar a equipe de recursos humanos que atua na educação. [...] O Serviço Social tende a sair do lugar de serviço complementar à educação para ser reconhecido como elemento fundamental à perspectiva curricular. Sua contribuição consiste em identificar e propor alternativas de enfrentamento aos fatores sociais, culturais e econômicos que interferem no processo educacional, de forma a cooperar com a efetivação da educação como um direito e como elemento importante à cidadania. (PEQUENO, 2007, sem paginação)

É a partir desse entendimento que iremos refletir sobre as creches e pré-escolas como um espaço sócio-ocupacional emergente ao Assistente Social, com base nos documentos que servem como subsídios à atuação profissional na área da educação e nos aspectos legislativos abordados no capítulo anterior, partindo de uma compreensão da política educacional em sua totalidade. Isto é, entendendo-a como uma dimensão da vida social, para além de uma “área de atuação do Estado via política social” (ALMEIDA, 2007, p. 5), onde perpassam as relações sociais, que, além de demonstrar a questão social e a dicotomia presente na sociedade capitalista, sofre constantemente com os impactos causados pelas transformações na cultura e no mundo do trabalho.

3.1 CRECHES E PRÉ-ESCOLAS COMO UM ESPAÇO SÓCIO-OCUPACIONAL PARA O ASSISTENTE SOCIAL

Conforme abordado anteriormente, a relação entre o Serviço Social e as instituições educacionais não é recente na realidade brasileira, principalmente no que se refere à educação infantil, posto que é histórica a ligação de creches e pré-escolas aos órgãos de assistência social⁴⁰, antes da redemocratização do país. Porém, atualmente, com o reconhecimento do processo educativo como fundamental ao desenvolvimento infantil, com os avanços no âmbito da legislação brasileira, bem como com as ações de proteção integral à infância – a partir da adoção da Doutrina de Proteção Integral à crianças e adolescentes – uma nova perspectiva é adotada pelo Serviço Social no âmbito educacional, mais precisamente, na educação infantil.

Dessa forma, considerando a compreensão de educação levantada no item anterior e o direcionamento crítico-interventivo e ético-político, que devem nortear a ação profissional dos

⁴⁰ De acordo com Passone e Perez (2010, p. 656), foi a partir da “intenção da União de formular um sistema de assistência social à infância que possibilitou a criação do Conselho Nacional de Serviço Social, ao qual caberia instituir serviços públicos de atendimento à população em condições de pobreza e miserabilidade, para atuar nas esferas de âmbito nacional, estadual e municipal”.

Assistentes Sociais, tal como as lutas travadas ao reconhecimento da importância do papel desempenhado pelas instituições de educação infantil, iniciaremos a discussão situando as creches e pré-escolas como unidades educacionais, uma vez que, de acordo com a legislação, estas representam instituições de caráter pedagógico em que se materializa a Política de Educação Infantil.

Para refletir quanto à relação do Serviço Social com a Educação, na perspectiva das instituições de educação infantil como um espaço sócio-ocupacional para o Assistente Social, é necessário compreender que a Política de Educação Infantil é uma caudatária da Política Educacional, sendo impossível dissociar essa ligação com o que a educação representa na dinâmica da vida social.

A Constituição Federal de 1988, o ECA, a LDB e as normativas decorrentes desses norteadores quanto aos direitos das crianças, representaram grandes avanços no que se refere à política de educação no Brasil, com destaque para a incorporação da educação infantil como primeira etapa da educação básica, desvinculando-a do caráter assistencialista ao desassociá-la da Assistência Social – que tornou-se uma política pública voltada ao atendimento das necessidades básicas daqueles que dela necessitam – e ligando-a à política de educação, ressaltando sua importância ao desenvolvimento integral das crianças.

Compreender o espaço educacional como uma dimensão da vida social, pressupõe reconhecê-lo como local em que se expressam aspectos das relações sociais pelas quais permeiam os sujeitos que a compõem. Essa compreensão está evidenciada na LDB, em seu primeiro artigo, onde diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Dessa forma, devido à pluralidade de realidades que perpassam as vidas dos sujeitos que integram esse espaço, além dos aspectos levantados anteriormente, este também se apresenta como locus das expressões da questão social.

Nessa perspectiva, Amaro (2011, p. 102) indica que

O Assistente Social, enquanto profissional que tem a questão social como centralidade e historicamente atua em suas múltiplas e complexas manifestações, tem competência para planejar, propor, elaborar, coordenar e executar ações, projetos e programas sociais, na ampla realidade social e institucional. Nos espaços educacionais, dada sua permeabilidade às questões sociais globais e aos enfrentamentos particulares da vida social dos sujeitos que neles convivem, a importância e necessidade do trabalho do Serviço Social não apenas se confirma como se dimensiona [...]

Partindo da análise da legislação e dos documentos que regulamentam o atendimento

educacional⁴¹ às crianças, que preconiza o trabalho de diferentes profissionais de distintas áreas de atuação a fim de garantir o atendimento integral às crianças nas unidades educacionais, e das demandas que surgem nesse espaço, nas quais a comunidade escolar muitas vezes não está capacitada para intervir⁴², é que se pode evidenciar as primeiras possibilidades no que se refere à absorção de Assistentes Sociais às equipes multiprofissionais e interdisciplinares que devem fazer parte das creches e pré-escolas.

Nesse sentido, tanto a publicação do RCNEI quanto a aprovação do DCNEI representaram grandes avanços ao direcionamento da materialização de uma política social de qualidade ao atendimento educacional integral às crianças. O Parecer nº 22/1998 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que precede o DCNEI, ressalta que “crianças pequenas apontam ao estado, à sociedade civil e às famílias a importância de um investimento integrado entre as áreas de educação, saúde, serviço social, cultura, habitação, lazer e esportes no sentido de atendimento a suas necessidades e potencialidades, enquanto seres humanos” (BRASIL, 1998, p. 17). Além disso, as normativas e referências norteadoras das instituições de educação infantil reconhecem as creches e pré-escolas como “espaços de construção da cidadania infantil, onde as ações cotidianas junto às crianças devem, sobretudo, assegurar seus direitos fundamentais, subsidiadas por uma concepção ampla de educação e no questionamento constante sobre que educação queremos para nossas crianças hoje e no futuro” (CAMPOS, 2012, p. 29).

As instituições de educação infantil devem adotar como norteadores de sua ação – com base nas normatizações e diretrizes expedidas pelos órgãos reguladores⁴³, expressas anteriormente – o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nesse documento constam as propostas pedagógicas das instituições, que,

[...] pautadas nos princípios éticos, políticos e estéticos contemplam o compromisso da educação infantil com a educação social das crianças, no desenvolvimento de relações afetivas e na construção dos sentimentos de respeito, compreensão e solidariedade fundamentais para uma sociedade mais humana e democrática. (CAMPOS, 2012, p. 29)

O PPP é um documento onde está expressa a proposta educacional da instituição que –

⁴¹ Refere-se aqui à legislação e aos documentos referenciados no último item do primeiro capítulo: a Constituição Federal de 1988, o ECA, a LDB, o RCNEI, o DCNEI, a Política de Educação Infantil, etc.

⁴² A questão da atuação conjunta no âmbito da educação infantil será discutida posteriormente, a fim de aprofundar quanto às possibilidades e os desafios colocados ao Assistente Social inserido nesse campo de intervenção.

⁴³ Refere-se às instituições que formulam diretrizes e normativas quanto aos sistemas educacionais e as unidades educacionais, presentes em todas as esferas de governo, de acordo com a descentralização preconizada na LDB. Como exemplo, pode-se citar os Conselhos de Educação.

em consonância com as determinações pré-estabelecidas e em parceria com os profissionais que atuam no âmbito da educação – possui autonomia na sua elaboração e deve adotar como norteador os princípios da gestão democrática⁴⁴, garantida na Constituição Federal de 1988 e na LDB. Nesse sentido, o PPP

[...]deve possibilitar aos membros da escola, uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos. Mas, com as discussões sobre a participação de todos os membros da comunidade escolar, surge a necessidade de uma formação que torne o docente apto a exercer medidas participativas, resolvendo os problemas de forma colaborativa. (FONSECA, 2013, p. 42)

O Assistente Social, nessa perspectiva, pode contribuir desenvolvendo atividades encaminhadas ao fortalecimento das propostas e ações de gestão democrática e participativa no sentido de instrumentalizar e apoiar processos organizativos e mobilizações sociais na área educacional (ALMEIDA, 2003).

Direcionar os projetos pedagógicos das instituições de educação infantil à promoção da cidadania requer, primeiramente, pautá-las como um direito social das crianças conquistado a partir da luta dos movimentos sociais e que – na realidade vivenciada atualmente, com o paulatino avanço da perspectiva do neoliberalismo em face aos desmontes das políticas sociais – precisa, constantemente, formular ações de resistência à garantia da efetivação da política social de educação infantil ao atendimento e oferta de qualidade. Nesse sentido, a reconstrução das relações e da visão sobre o papel social da educação infantil nesse cenário, principalmente no que se refere à interinstitucionalidade diretamente estabelecida entre família e escola, apresenta-se como fundamental à desconstrução do caráter desigual, que ainda se faz presente na realidade dessas instituições, e ao fortalecimento perante a sociedade sobre a educação infantil como direito das crianças.

Esse entendimento reafirma o que está preconizado nas diretrizes curriculares, quanto à necessidade de qualificação dos profissionais envolvidos na educação infantil, desde a formulação da própria política, bem como de suas normativas, até a ação final com os usuários atendidos, isto é, no trabalho educativo com as crianças e na relação com suas famílias. Pois, nessa perspectiva, para “[...] pensar em espaços institucionais como espaços de exercício de cidadania das crianças é necessário que os profissionais estejam qualificados para a defesa e promoção dos direitos da infância” (CAMPOS, 2012, p. 29).

O Assistente Social deve direcionar sua ação interventiva em creches e pré-escolas na

⁴⁴ Conforme inciso VI do art. 206 da Constituição Federal de 1988, e com o que os artigos 12, 13 e 14 da LDB.

perspectiva socioeducativa da profissão, isto é, no sentido de proporcionar, à equipe e a comunidade escolar como um todo uma visão ampliada acerca da educação, colocando em pauta a realidade que perpassa seu interior como decorrentes das relações sociais e das transformações na cultura e no mundo do trabalho, reconhecendo os avanços conquistados como fruto da mobilização social em busca de uma sociedade mais igualitária; e considerando, também, o longo caminho que ainda deve ser percorrido à conquista de uma Política de Educação Infantil universal, visto que ainda

[...] temos a presença de políticas públicas focalizadas, seletivas e compensatórias, expressadas pelo número reduzido de creches mantidas pelo poder público, pela predominância de critérios socioeconômicos e do trabalho materno no preenchimento de vagas nas instituições, pela falta de qualificação dos profissionais, pela indefinição orçamentária, pelos embates nos objetivos pedagógicos propostos e outros. (CAMPOS, 2012, p. 30)

Entender a complexificação da questão social no âmbito das políticas sociais, bem como suas expressões nas instituições de educação infantil, como resultado da dinâmica social e dos processos que circundam a realidade, de forma crítica, é fundamental para articular políticas a fim de garantir o acesso aos direitos sociais, tanto pelas crianças atendidas nesses espaços quanto por suas respectivas famílias, principalmente no atual contexto, em que as políticas sociais encontram-se cada vez mais fragmentadas. Nesse cenário, a intervenção do Assistente Social torna-se necessária, pois, devido

[...] a ampliação das refrações da questão social que se manifestam no cotidiano escolar, que determinam, entre outras situações, a necessidade de diálogo e aproximação do professor com um universo de categorias profissionais e serviços sociais. [...] as unidades educacionais passam a necessitar direta ou indiretamente de novos aportes sociais e profissionais para o desenvolvimento das suas funções sócio-institucionais tradicionais [...] (ALMEIDA, 2003, p. 6)

Dessa forma, indicar a inserção profissional do Serviço Social nesse campo de atuação específico da Política Educacional pressupõe que – para atingir os objetivos preconizados nas normativas e na legislação quanto ao direcionamento de uma educação infantil de qualidade – haja a articulação de diferentes políticas sociais, que lideradas pela educação, promovam o desenvolvimento da vida individual, social e cultural (BRASIL, 1998), além da integralização de diferentes áreas do conhecimento a fim de direcionar as unidades educacionais à promoção da cidadania.

É nessa perspectiva que daremos continuidade à esta análise, apontando a intervenção do Assistente Social no interior das instituições de educação infantil, a partir da experiência

de estágio vivenciada no Centro de Educação Infantil Girassol - CEIG, analisando a realidade de Florianópolis e traçando as possibilidades e os desafios profissionais nesse espaço sócio-ocupacional emergente ao Serviço Social.

3.1.1 Contextualização da Irmandade do Divino Espírito Santo - IDES⁴⁵

A Irmandade do Divino Espírito Santo (IDES)⁴⁶ é uma organização não governamental sem fins lucrativos de origem filantrópica, ligada à Igreja Católica, que presta serviços assistenciais. A instituição, atualmente, atende crianças e adolescentes de zero a vinte e quatro anos, pertencentes a famílias que vivem na região da grande Florianópolis e que se encontram em situação de vulnerabilidade e exclusão social ou econômica. Esse atendimento se materializa por meio de projetos que objetivam viabilizar um processo educativo e de formação contínua aos usuários.

Os recursos que mantêm a instituição provêm, principalmente, de doações e convênios com setores públicos e privados. Além destes, como meio de arrecadação, são promovidas campanhas e eventos (a exemplo a Festa do Divino Espírito Santo), prestação de serviços, alugueis de imóveis da instituição e também parcerias que visam à formação e promoção humana e social daqueles a que se destinam seus programas.

A IDES nasceu no ano de 1773, a partir da cultura açoriana trazida para Florianópolis com o principal objetivo de Culto ao Divino. Suas atividades sociais tiveram início em 1910, quando foi inaugurado o “Asylo de Orphans São Vicente de Paulo”, um internato destinado ao atendimento de meninas órfãs. Com o intuito de complementar a ação já realizada com essas crianças, após 67 anos, em 1977, foi criado o Jardim de Infância Girassol.

No mesmo ano em que o jardim de infância foi criado, a instituição também incorporou a Sociedade Promocional do Menor Trabalhador – PROMENOR, que

[...] teve suas atividades iniciadas em setembro de 1971, com dez meninos integrantes do Programa de Engraxates, da Prefeitura Municipal de Florianópolis; seu principal objetivo era a prevenção da marginalização do "menor", oferecendo-lhe oportunidades de desenvolvimento integral. Mais tarde, o Programa do Menor Engraxate foi implantado dentro da própria PROMENOR, que por não possuir salas próprias, ocupava a sala de uma sauna, localizada no Quartel da Polícia Militar do

⁴⁵ As informações que constam nessa contextualização foram compiladas de documentos institucionais da IDES, acessados durante o período de estágio realizado em um dos núcleos da instituição, das informações disponibilizadas no site e das monografias que abordaram a instituição como objeto de estudo.

⁴⁶ Sede Centro: Rua Emilio Blum, n. 124, Centro, Florianópolis/SC, e Sede Agrônômica: Rua Rui Barbosa, n. 811, Agrônômica, Florianópolis/SC.

Estado de Santa Catarina, para realizar suas atividades. Apesar do local ser considerado impróprio, a PROMENOR atendeu os meninos, neste espaço, durante um período de dois meses, realizando reuniões para orientação aos objetivos da instituição, obtenção de documentos (carteira de identidade, carteira de trabalho, alvará de licença), e exames médicos e odontológicos. Deslocou-se mais tarde para a Avenida Beira Mar Norte, ocupando uma garagem de barco, - cedida por um membro da Comissão do Setor Menor da Capital - que foi devidamente reformada e mobiliada com doações, proporcionando melhores condições de atendimento e acompanhamento das necessidades dos "menores" como: atenção, escolarização, alimentação, material escolar e emprego [...]. Em 30 de junho de 1972, de acordo com a Lei 4.742, a instituição recebeu como doação do Governo do Estado de Santa Catarina, um terreno próximo ao Palácio do Governo, localizado na Agrônômica, o qual foi utilizado para a construção da primeira sede própria da PROMENOR, onde viria atender sessenta crianças e adolescentes, entre 07 e 18 anos, em situação de carência e necessidades economicamente. (SANTOS, 2004, p. 15-16)

Pode-se observar, a partir dessas características que marcaram a origem dos trabalhos sociais da IDES, que o atendimento à população infanto-juvenil pela instituição nessa época, foram em consonância com os aspectos de desenvolvimento da assistência à infância na realidade brasileira, conforme abordado no capítulo anterior. Nesse sentido, com o movimento de redemocratização do país e da evolução das políticas de atendimento à crianças e adolescentes, principalmente com as mudanças no ordenamento jurídico advindas com a Constituição Federal de 1988 e a adoção da Doutrina da Proteção Integral pelo ECA, a IDES reformulou os seus programas.

Desde que surgiram os trabalhos sociais da IDES o Serviço Social esteve inserido nesse espaço, visto que o contexto histórico da instituição se desenvolveu em consonância ao desenvolvimento da profissão. A relação da profissão com os segmentos vulnerabilizados e as atividades de cunho filantrópico do contexto histórico de surgimento da instituição e do Serviço Social, foi um dos motivos pela inserção do profissional na instituição. A partir da ampliação e visibilidade, bem como da reconceituação da profissão, a intervenção do Assistente Social adotou a perspectiva crítica e passou a operacionalizar sua ação utilizando-se das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas para a garantia e viabilização de direitos, ampliando as possibilidades e a atuação profissional na instituição, direcionando sua ação profissional nesse âmbito ao direcionamento de sua intervenção à promoção da cidadania.

Nesse sentido, as atividades da instituição foram desenvolvendo-se afim de melhorar os programas da instituição, e, a partir de 2007, após mudanças administrativas e estruturais, a IDES passou a contar com três núcleos. Desde então a instituição é composta pela Diretoria Geral e, subordinadas a esta, existem três núcleos – Núcleo da Infância (NUI), Núcleo Arte e Educação (NAE) e Núcleo de Formação e Trabalho (NUFT) – que executam diferentes

programas/projetos a fim de atender a demanda da instituição.

O NUI, formado pelo Centro de Educação Infantil Girassol (CEIG)⁴⁷ e o Lar São Vicente de Paulo⁴⁸, é direcionado ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade. O Lar atende em média 20 crianças, de zero a seis anos de idade, que são encaminhadas pela Vara da Infância e da Juventude e/ou Conselho Tutelar, que tiveram seus direitos violados e, como medida de proteção excepcional e provisória por se encontrarem em situação de risco, foram destituídas do poder familiar; essas crianças são atendidas em turno ininterrupto e permanecem na instituição enquanto aguardam decisão judicial que defina o seu destino, que pode ser o encaminhamento para a adoção ou o retorno para a família de origem.

O Núcleo Arte Educação atende cerca de 130 crianças e adolescentes, de seis a dezesseis anos de idade, desenvolvendo atividades educativas que têm a arte, em suas diversas expressões, como norteadora. Os jovens contam com atividades de literatura, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, grupo de canto, aula de violão, teatro, artes, dança, capoeira, atividades esportivas e atividades de integração grupal. Suas atividades são desenvolvidas no contraturno do horário escolar no qual os atendidos estão matriculados.

O NUFT atende em média 200 jovens, de quatorze a vinte e quatro anos de idade, por meio do programa Jovem Aprendiz, proporcionando um processo de aprendizagem e formação contínua, que procura inseri-los e acompanhá-los no mercado de trabalho, assegurando os direitos trabalhistas e o exercício da cidadania.

No direcionamento dos programas desenvolvidos, os três núcleos da instituição possuem uma missão comum, que é

[...] abrir portas, resgatar esperanças e encorajar crianças, adolescentes, jovens e suas respectivas famílias, para que sejam protagonistas de suas vidas, transformando a realidade e o meio em que vivem, a partir da promoção da cidadania e do desenvolvimento social. (IDES, 2016).

Com esse norteador, a IDES atua complementando a ação do Estado, compondo e atuando em conjunto com a rede socioassistencial de Florianópolis, e possui como meta expandir seus projetos investindo em qualidade de atendimento para chegar à posição de referência em modelo nacional de Gestão de Organizações Não Governamentais (ONGs) até o ano de 2023, quando a instituição completa 250 anos (IDES, 2016).

A atuação da IDES é bastante significativa, uma vez que, historicamente inserida na rede socioassistencial da Grande Florianópolis, seus projetos vêm impactando diretamente na

⁴⁷ Será abordado em sua especificidade no item a seguir.

⁴⁸ Trata-se de uma Instituição de Longa Permanência para Crianças.

realidade de parte dos segmentos vulnerabilizados, devido à sua abrangência. Mas, é importante situar a IDES no contexto em que inscreve sua função social na realidade de Florianópolis. Isto é, trata-se de uma instituição não governamental filantrópica ligada à igreja católica, dessa forma, compõe o chamado “terceiro setor”.

As instituições que compõem o “terceiro setor” surgem como uma alternativa de resposta às expressões da questão social e buscam atender demandas individuais e imediatas, nesse sentido, não atuam no contexto de política pública que primazia a universalidade de acesso. Essa característica demonstra o interesse cada vez maior do Estado em transferir os serviços sociais à sociedade civil – principalmente no contexto do neoliberalismo atual, em que o desmonte de políticas públicas está cada vez mais acirrado e as disputas de interesses em detrimento dos segmentos vulnerabilizados.

Nessa perspectiva, Yazbek (2009, p. 114-115) afirma que

[...] trata-se de um contexto em que se alteram as experiências contemporâneas de proteção social. O Estado, como instituição reguladora dessas relações, passa à defesa de alternativas privatistas, que envolvem a família, as organizações sociais e a comunidade em geral. Recolocam-se em cena práticas filantrópicas e de benemerência, ganhando relevância o *nonprofit sector*⁴⁹ como expressão da transferência à sociedade de respostas às sequelas da questão social. [...] A solidariedade social, como base desse setor privado e não mercantil de provisão social, é reveladora do ideário que preside os atuais processos de redefinição dos papéis do Estado e da sociedade civil na área do bem-estar social, apontando para a edificação de um sistema misto de proteção social.

Porém, é fato que as instituições nesse âmbito apresentam-se como um espaço sócio-ocupacional que, historicamente, solicita a intervenção do Assistente Social. Nesse sentido, de acordo com Silva (2008, p. 82), é importante reconhecer que,

[...] tal setor constitui, sim, um campo de trabalho, e para os assistentes sociais é notável sua importância, porém, devemos ter cautela para que esse pensamento não seja resultado de uma análise superficial, que acredita que o “terceiro setor” constitui uma nova alternativa para as consequências do capitalismo na vida social e do afastamento do Estado de suas responsabilidades públicas.

Isto é, diante de um contexto social aonde o número de instituições como a IDES cresce significativamente e sendo este espaço um grande empregador de Assistentes Sociais, é inegável o papel significativo desenvolvido pelo “terceiro setor”, tanto no atendimento às demandas negligenciadas pelas instâncias públicas, quanto como espaço sócio-ocupacional do Assistente Social.

⁴⁹ Grifo da autora. Expressão em inglês que significa “setor sem fins lucrativos”.

Considerando que

As novas formas de responder as expressões da questão social [...] irão apresentar novas demandas e novos espaços ocupacionais para o(a) Assistente Social, no caso das competências e atribuições é importante salientar que elas chegam, por vezes, a extrapolar o que está previsto na lei de regulamentação da profissão(8.662/93) no tocante às competências e atribuições profissionais, principalmente a partir da difusão dos princípios da ajuda e solidariedade o que pode “levar à desprofissionalização do atendimento social. (SILVA, K., 2011, p. 7)

Assim, para entender os limites e possibilidades da atuação profissional nesse espaço, é fundamental que o Assistente Social tenha consciência das questões envolvidas nesse processo, desde o papel desempenhado pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) na realidade social e suas implicações, bem como a importância em atuar em consonância ao projeto ético-político da profissão. É necessário entender que existem tensionamentos tanto na sociedade quanto nas instituições, que surgem das correlações de forças de interesses distintos, e sua atuação pode fortalecer e atender aos interesses dos usuários, mas também pode vir a vincular a ação profissional a mero assistencialismo, visão que ainda hoje é muito ligada à profissão.

Essas reflexões sobre a ação profissional dos Assistentes Sociais no “terceiro setor” tornam-se mais importantes quando se tem em mente que ainda

[...] permanecem na Política Social brasileira, âmbito privilegiado de nossa inserção profissional, concepções e práticas assistencialistas, clientelistas, primeiristas e patrimonialistas. Observamos na rede solidária a expansão de serviços a partir do dever moral, da benemerência e da filantropia (que em si mesmos, não realizam direitos). Ainda encontramos em nosso trabalho uma cultura moralista e autoritária que culpa o pobre por sua pobreza. (YAZBEK, 2010)

Desta forma, é fundamental que o profissional ao atuar nesses espaços não se prenda aos limites institucionais e a uma análise superficial do contexto no qual está inserido, procurando sempre atentar-se e encaminhar sua ação em direção à concretização de uma nova ordem societária, assim como disposto na Lei nº 8.662/1993, que regulamenta a profissão, e no Código de Ética Profissional, buscando respeitar e reconhecer as particularidades do Serviço Social, bem como seu propósito como Assistente Social para além da instituição.

3.1.2 O Centro de Educação Infantil Girassol – CEIG

Em 28 de fevereiro de 1977 foi criado o “Jardim de Infância Girassol”, visando à complementação do atendimento prestado pela IDES por meio do “Asylo de Orphans São

Vicente de Paulo”. Tinha como principal objetivo o prestar atendimento às famílias de baixa renda da cidade, voltando suas ações para aquelas crianças que se encontravam em situação de vulnerabilidade econômica. Inicialmente, atendia vinte e quatro crianças em pré-escola, com idade entre três e seis anos, divididas em duas turmas por período, priorizando o ingresso dos “menores carentes” e orientação às suas famílias. A partir da evolução, tanto da instituição, quanto da necessidade de atendimento integral para que os familiares pudessem trabalhar, ampliou-se o atendimento para que fosse integral.

No decorrer dos quarenta anos desde a criação do Jardim de Infância Girassol, muitas transformações ocorreram na instituição, acompanhando as características da evolução das instituições de educação infantil no Brasil, bem como a reorganização jurídica e legal em relação à Política de Educação Infantil e as instituições que a ofertam.

O “Jardim-de-Infância Girassol” tornou-se Centro de Educação Infantil Girassol (CEIG)⁵⁰ a partir do ano de 2001. Mas, somente no ano de 2014 é autorizado seu funcionamento conforme as novas diretrizes, por meio da Portaria nº 116/2014 expedida pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, e passa a integrar o Sistema de Ensino Municipal.

O CEIG é uma instituição de educação infantil que atende crianças em creches e pré-escolas, por esse motivo segue as preconizações da Política de Educação Infantil, das diretrizes curriculares e das normativas que regulamentam a atuação institucional, como norteadores de seu Projeto Político-Pedagógico. Atualmente atua como conveniada à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis com significativa representatividade nesse cenário, uma vez que atende em média quatrocentas crianças, de um a cinco anos e onze meses de idade, em período integral (onze horas por dia).

O Regimento Interno da instituição, determina como finalidade do CEIG, no art.5º, atender crianças de um ano a cinco anos e onze meses, provenientes da Grande Florianópolis, contribuindo para a sua formação pessoal, psicossocial e educativa, com o objetivo, determinado no art.6º, de acompanhar o desenvolvimento bio-psico-social da criança através de uma abordagem interdisciplinar, visando ao desenvolvimento constante do processo de auto-descoberta e à construção de sua personalidade, em harmonia com a sociedade e a natureza (CEIG, 2015). Para isso, conta com uma equipe interdisciplinar que realiza um trabalho intersetorial, que conta com Coordenador (a), Pedagogo (o), Assistente social,

⁵⁰ Informações com base nos seguintes documentos institucionais: Regimento Interno (2015) e Projeto Político-Pedagógico (2016).

Psicólogo (a), Monitor (a) de Educação, Auxiliar Administrativo, além de Professores (as), Auxiliares de Sala, estagiários (as) e auxiliares de serviços gerais.

3.2 O SERVIÇO SOCIAL NO CEIG

O Serviço Social é bastante atuante em todos os núcleos da IDES. No CEIG, precisamente, tem como objetivo conhecer a realidade da população usuária e contribuir para a garantia dos direitos das crianças, além do fortalecimento da participação das famílias na educação de suas crianças e na comunidade. Para isso, de acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP e com o Regimento Interno da instituição, compete ao Assistente Social:

- planejar, coordenar, orientar, supervisionar, executar e avaliar projetos da área do serviço social;
- fornecer dados, apresentar relatórios e pareceres sobre assuntos de sua área de competência; planejar e executar reuniões de pais em parceria com a área pedagógica e psicológica;
- selecionar e supervisionar estagiários de serviço social; promover ações que busquem a integração da instituição com a família e a comunidade;
- promover a inserção, o acompanhamento e o desligamento das crianças;
- estudar e intervir sobre a realidade familiar da criança de acordo com a demanda e em parceria com outros profissionais; providenciar documentação das crianças quando necessário (registro de nascimento, documento de saúde quando necessário);
- atualizar as informações sociais nos prontuários das crianças;
- estimular e manter o vínculo afetivo família x criança, sempre que possível e recomendável, em parceria com o psicólogo;
- informar às autoridades competentes a situação das crianças atendidas semestralmente e sempre que necessário (relatórios, comunicação, etc); participar de audiência sempre que intimado;
- realizar visitas domiciliares em conjunto quando se fizer necessário;

- participar de reuniões técnicas e administrativas;
- acompanhar o desenvolvimento integral das crianças, encaminhando-as ao profissional especialista quando necessário;
- participar de seminários e cursos de capacitação profissional;
- sistematizar e repassar as informações aos usuários;
- participar da elaboração e avaliação do planejamento;
- manter a postura ética e de respeito para com os usuários, equipe de trabalho e outros;

Na ação profissional, além das dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas, a ação do profissional de Serviço Social dimensiona-se por meio dos elementos técnico-operativos. Dentre os instrumentos técnicos mais utilizados em sua intervenção profissional pode-se citar as entrevistas, que são feitas a fim de obter informações a respeito das condições familiares, possibilitando conhecer a realidade social da qual a família faz parte; assim como a entrevista, também são realizadas visitas domiciliares, quando necessário, sempre avisando a família com antecedência, a fim de aprofundar as informações levantadas anteriormente e, após sua realização, são emitidos relatórios para fim de registro e/ou encaminhamentos. Estas informações obtidas por meio da entrevista e da visita domiciliar, objetivam compor o cadastro socioeconômico, mas também servem como base para a intervenção profissional.

Além do acompanhamento familiar, também é realizado o acompanhamento das crianças, preconizando seu desenvolvimento integral e a garantia da efetivação de seus direitos. Para isso, são realizadas análises interdisciplinares e, quando necessário, da intervenção da Assistente Social são emitidos Pareceres e Relatórios Situacionais a fim de encaminhar ações junto à rede de proteção social e a rede socioassistencial.

A atuação do Assistente Social no âmbito do CEIG vai muito além das competências levantadas nos documentos institucionais. Isto é, vai além no sentido político e crítico da atuação profissional, que, considerando todos os aspectos da atuação na área da educação infantil abordados no item anterior, desenvolvem-se no dia-a-dia do exercício profissional intervindo das mais diferenciadas formas face às demandas que se apresentam nesse espaço, propondo e executando ações direcionadas ao enfrentamento das expressões da questão social, à garantia dos direitos das crianças e à promoção dessas e de suas famílias.

4 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do exposto, iremos analisar as possibilidades e os desafios que se apresentam ao assistente social nas instituições de educação infantil como espaço sócio-ocupacional. Para isso, a análise partirá do contexto de Florianópolis, abordando o dever da instância municipal na organização do seu Sistema Educacional, que tem como responsabilidade a materialização da Política de Educação Infantil. Além dessa análise, serão apresentadas as possibilidades e os desafios que se colocam ao Assistente Social no dia-a-dia do exercício profissional nas instituições de educação infantil, a partir das experiências vivenciadas durante o período de estágio curricular realizado no CEIG.

4.1 ASSISTENTES SOCIAIS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DE FLORIANÓPOLIS

A partir da Constituição Federal de 1988, bem como do ECA, da LDB, da Política de Educação Infantil e dos documentos decorrentes desta legislação, uma nova posição passou a ser ocupada pelas instituições de educação infantil no Brasil, que passaram a ser reconhecidas como direito das crianças pequenas e dever de ser ofertada pelo Estado.

A LDB organiza a educação de forma descentralizada, isto é, em sistemas educacionais que devem ser organizados pelas três esferas de governo, cada uma com suas atribuições. Nesse sentido, no art. 8 da referida lei, determina que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Assim, no mesmo artigo, está posto que à união cabe coordenar a Política Nacional de Educação, “articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Os estados, de acordo com o art. 10, ficam responsáveis pela organização de seu sistema educacional que deve, com prioridade determinada no inciso VI, assegurar o ensino médio a todos que necessitarem. E, aos municípios, conforme o inciso V do art. 11, cabe

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à

manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996)

Pode-se observar que a prioridade do Sistema de Educação do âmbito municipal é oferecer o ensino fundamental. No entanto, conforme abordado no primeiro capítulo, a educação infantil, além de direito das crianças, é obrigatória a partir dos quatro anos de idade; com o estabelecimento da obrigatoriedade de crianças a partir dessa idade estar matriculadas em pré-escolas, cabe ao Estado o dever de garantir-lhes o acesso. Entretanto, podemos observar que essa obrigatoriedade nos remete à realidade evidenciada na Política Nacional de Educação Infantil de 1994, época em que as vagas ofertadas pelo poder público eram em sua maioria destinadas ao atendimento em pré-escolas⁵¹.

Nesse sentido, observa-se que ainda nos dias atuais, mesmo o acesso às creches estando pautado na legislação como direito das crianças de zero a três anos de idade, essa modalidade de educação infantil ainda é ofertada em segundo plano. Além disso, as condicionalidades de acesso às instituições de educação infantil – que envolvem análise socioeconômica, mães inseridas no trabalho, e etc. – principalmente à modalidade de creche, posto que possui maior demanda de procura e vastas listas de esperas, só afastam a perspectiva de universalização do acesso à educação infantil de qualidade preconizada na legislação.

A partir dessa perspectiva, iniciaremos essa análise verificando a quantidade de instituições mantidas pelo poder público em contrapartida com o número de instituições privadas, que estão autorizadas pelo Conselho Municipal de Educação a prestar atendimento. Mas, para isso, primeiramente, é preciso situar como se dá a organização do Sistema Municipal de Educação de Florianópolis.

Conforme abordado anteriormente, a Política Nacional de Educação Infantil atual data do ano de 2005, que, dentre as diretrizes estabelecidas, determina a criação de parâmetros para a garantia da qualidade na educação infantil (BRASIL, 2005). Por esse motivo, em 2006, foi criado o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que estabelece “[...] os padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 2006). Assim, mesmo estando preconizado na legislação desde o ano de 1996, é a partir desse documento que os municípios começam a organizar e regulamentar seus sistemas de ensino.

⁵¹ Conforme abordado na página 35 do presente trabalho, dentre as características das instituições de educação infantil estava que a instância pública priorizava o planejamento e expansão de suas ações às crianças de quatro a seis anos, de áreas urbanas com maior concentração de população de baixa renda.

Em Florianópolis, por meio da Lei nº 7.508, de 31 de dezembro de 2007, é regulamentado “o Sistema Municipal de Ensino, de que trata a Lei Federal n. 9.394 de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais legislações em vigor” (FLORIANÓPOLIS, 2007), onde consta quanto a organização, o funcionamento e a manutenção do sistema educacional no âmbito municipal. Os integrantes desse sistema de ensino, de acordo com o art. 5 da referida lei, são a Secretaria Municipal de Educação (SME), o Conselho Municipal de Educação (CME), unidades educativas públicas municipais e instituições de educação infantil privadas⁵².

É interessante observar que o art. 15 dessa lei, apresenta que educação infantil⁵³ deve,

- I - atender aos padrões definidos em lei e normas fixadas pelo Conselho Municipal de Educação;
- II - ser pública e gratuita, com progressiva ampliação do número de vagas na Rede Pública Municipal, conforme a demanda;
- III - propiciar cuidados básicos e acesso aos conhecimentos, inserindo a criança no mundo da natureza, da cultura e da sociedade, de forma lúdica, ativa, participativa e criativa; e
- IV - cumprir um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho educativo. (FLORIANÓPOLIS, 2007)

Em contraposição ao que consta no inciso II do artigo supracitado, o art. 13 propõe que o atendimento na educação infantil será materializado pelas categorias administrativas pública, quando criada ou incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público Municipal, e privada, quando mantida por pessoa física ou jurídica de direito privado (FLORIANÓPOLIS, 2007). Portanto, a lei prevê a coexistência de instituições públicas e privadas, cada uma delas responsável por sua administração interna bem como por sua proposta pedagógica, entretanto, todas devem seguir as normatizações fixadas pelo CME para integrar o Sistema Municipal.

As normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do município de Florianópolis são fixadas pela Resolução nº 01/2009⁵⁴ do CME. A partir desta resolução as instituições de educação infantil de Florianópolis começam a integrar o Sistema Municipal de Ensino, por meio de portaria que autoriza seu funcionamento publicado pelo Secretário Municipal de Ensino. Assim, apenas a partir de 2009 é que as instituições de

⁵² De acordo com o art. 14 da mesma lei, as instituições de educação infantil privadas podem ser classificadas em quatro categorias. São elas: particular, comunitária, confessional e filantrópica.

⁵³ No Capítulo I da Lei nº 7.508, do art. 12 ao 16, estão as determinações quanto à educação infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino.

⁵⁴ A Resolução nº 01/2009 sofreu duas modificações em 2011, uma pela Resolução nº 04/2011, que exclui o parágrafo único do art. 14 que trata quanto ao espaço mínimo das salas de atividades para as crianças, e outra pela Resolução nº 05/2011, que altera o art. 19 quanto aos documentos para o processo de autorização de funcionamento das unidades educativas.

educação infantil de Florianópolis passam a integrar o Sistema Municipal de Ensino.

De acordo com os documentos disponibilizados pelo CME⁵⁵, atualmente em Florianópolis existem 197 unidades educativas de atendimento infantil que possuem autorização para funcionamento. Dessas, 81 são públicas, 15 conveniadas⁵⁶ e 101 compõem a rede privada⁵⁷ de ensino. Dessa forma, mesmo unindo o número de unidades públicas com as conveniadas, o número total ainda é inferior ao de unidades privadas. Isso representa que, no contexto social de Florianópolis, o número de instituições públicas é insuficiente⁵⁸ e vai contra o que é preconizado no inciso II do art. 15 da Lei nº 7.508/2007 supramencionado.

Quanto ao objeto dessa análise, que é a inserção de Assistentes Sociais nas unidades de educação infantil, é com base no RCNEI, onde consta que “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo, demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL, 1998, p. 24), que a ideia de uma equipe interdisciplinar nas instituições de educação infantil – na qual um profissional de Serviço Social teria muito à contribuir – aparece como fundamental à garantia da proteção integral preconizada pelo ECA. Nesse sentido, de acordo com o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,

É importante reafirmar que a história da construção de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil já percorreu muitos caminhos, já contou com muitos protagonistas, já alcançou resultados significativos e já identificou obstáculos a serem superados. Aprender com essa história e retomá-la, nesse momento, é a tarefa que nos aguarda em mais essa etapa de um processo dinâmico e coletivo. Para tanto, faz-se necessário obter consensos a serem sempre revistos e renovados, de forma democrática, contemplando as necessidades sociais em constante mudança e incorporando os novos conhecimentos que estão sendo produzidos sobre as crianças pequenas, seu desenvolvimento em instituições de Educação Infantil, seus diversos ambientes familiares e sociais e suas variadas formas de expressão. (BRASIL, 2006)

De acordo com a Resolução nº 01/2009 do CME, as instituições de educação infantil devem “possuir um quadro básico de profissionais com formação específica, coerente com a proposta pedagógica, com as características do espaço físico e com o número e características das crianças atendidas” (CME, 2009). Entretanto, não foi identificada nenhuma normativa que exija com obrigatoriedade que outros profissionais além dos da educação integrem os quadros

⁵⁵ Dados atualizados em 2017, de acordo com o site do Conselho Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=conselho+municipal+de+educacao>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

⁵⁶ São instituições privadas filantrópicas e comunitárias que possuem convênio com a Prefeitura de Florianópolis. Estas atuam em conjunto com a Rede Municipal de Ensino.

⁵⁷ Conforme abordado anteriormente existem quatro categorias de instituições privadas, porém não está especificado no documento do CME quantas são respectivas a cada categoria.

⁵⁸ Afirmção com base comparativa à realidade vivenciada no período de estágio, em que as listas de espera, principalmente para as crianças com idade de creche, eram muito superiores à quantidade de vagas ofertadas.

funcionais dessas instituições.

Mas, nesse sentido, Almeida (2003) ressalta que, mais importante do que a criação de uma lei que determine a inserção de mais um profissional nas unidades educativas – principalmente no caso do Assistente Social com a argumentação de que enfatiza seu trabalho em uma dimensão educativa – sem qualquer discussão prévia com os profissionais da educação, pode gerar receio⁵⁹ aos que atuam na área, uma vez que muitas dúvidas quanto ao papel desempenhado por um Assistente Social no campo educacional, demonstram que ainda existem muitos desconhecimentos em relação a essa parceria interdisciplinar (ALMEIDA, 2003). Ainda assim, muitos estudos apontam que há um crescimento significativo no número de prefeituras no Brasil⁶⁰, que já inseriram em seus quadros funcionais Assistentes Sociais às equipes que atuam no âmbito da educação infantil.

A partir dessa perspectiva, surgiu a ideia de realizar um levantamento quanto a existência de equipes interdisciplinares nas unidades educativas que fazem parte do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, bem como do CME, buscando identificar a presença de Assistentes Sociais nos quadros funcionais das instituições de educação infantil e no fortalecimento do controle social exercido no âmbito do conselho.

Entretanto as tentativas de contato com a Secretaria Municipal de Educação, tanto por e-mail quanto por telefone, não foram exitosas; e no caso das instituições privadas, existe uma grande dificuldade de acesso à informação, uma vez que não existe nenhuma relação com os contatos disponibilizados, muitas os dados dos respectivos sites não estão atualizados, e as que se obteve êxito nas tentativas de contato, relataram não poder ou não saber responder ao questionamento.

Quanto às instituições conveniadas, tentou-se contatar as 14 – com exceção do CEIG – uma vez que os dados das mesmas estão disponibilizados no site da SME. Porém, 4 dessas os dados de contato eram inconsistentes; além dessas poucas foram as que responderam o e-mail e, em tentativa de contato via telefone, 3 disseram que só responderiam pessoalmente ao questionamento. Dentre as que responderam ao questionamento, que foram 5, todas disseram não possuir em seu quadro funcional um profissional de Serviço Social. Uma dessas presta outros serviços além da educação infantil e possui Assistente Social na instituição, entretanto esse profissional não atua âmbito da unidade educativa. Entre as que responderam ao questionamento duas dessas reconheceram a necessidade de um Assistente Social e a

⁵⁹ Principalmente pela histórica ligação de instituições de educação infantil à característica assistencialista.

⁶⁰ De acordo com Almeida (2003) e com os documentos emitidos pelo CFESS quanto a atuação de profissionais no âmbito da educação.

contribuição que este traria à equipe da unidade.

Como alternativa à falta de êxito em contatar a Diretoria de Educação Infantil da SME, a fim de concluir o levantamento, foi realizada uma análise do quadro funcional da PMF disponibilizado no portal da transparência⁶¹. Nesta análise, buscou-se identificar os funcionários efetivos de cargo identificado como Assistente Social e suas respectivas lotações. Foi possível constatar que nenhum desses profissionais estão lotados em instituições de educação infantil. Foram analisadas outras funções, como psicólogos ou fonoaudiólogos, e, da mesma forma, nenhum dos funcionários que ocupam tais cargos estão lotados em instituições de ensino.

Contatou-se também o CME para verificar se algum dos integrantes do conselho era da área do Serviço Social e a informação obtida é que apenas os profissionais da educação, aqueles com formação em pedagogia ou pós-graduação na área da educação, integram o conselho atualmente.

A partir disso pode-se constatar que no município de Florianópolis, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, não existem equipes interdisciplinares ou Assistentes Sociais compondo o quadro funcional das instituições de educação infantil.

Nesse sentido, pode-se concluir que, ainda que exista o reconhecimento por parte dos estudiosos da área e também dos profissionais, de que as instituições de ensino, no caso aqui explicitado, de educação infantil necessitam da interdisciplinaridade para garantir o que está preconizado tanto na legislação quanto nos documentos sobre a educação infantil - que é garantir a efetivação da Política de Educação Infantil com qualidade na oferta dos serviços educacionais, bem como de garantir a efetivação dos direitos das crianças direcionando à cidadania plena – na prática ainda se tem uma política segmentada, que não valoriza a interdisciplinaridade na atuação e que há muito o que evoluir em sua materialização.

4.2 ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E DOS DESAFIOS PROFISSIONAIS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO JUNTO AO CEIG

A prática de estágio curricular é etapa fundamental na formação profissional em qualquer área. No caso do Serviço Social, o estágio supervisionado representa um momento

⁶¹ Por meio do Decreto nº 9988/12 a PMF regulamentou a Lei de Acesso a Informação no âmbito municipal e instituiu o Portal da Transparência como obrigatório por meio da Lei Municipal nº 9447/14. O Portal da Transparência possibilitou acessar o quadro funcional da PMF. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/transparencia/index.php?pagina=quadrofuncional&menu=4>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

de absorção dos aspectos teóricos-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos apreendidos durante a graduação, que possibilitam fazer uma leitura crítica da realidade e dos espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social.

Nesse sentido, é fundamental que estágio em Serviço Social seja supervisionado, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito dos espaços sócio-ocupacionais no qual os futuros Assistentes Sociais estarão inseridos, visto que a profissão se constitui na produção e reprodução da vida social e que o profissional irá intervir nessa realidade. Para tal intervenção é fundamental estar preparado e respaldado nas três dimensões que sustentam o fazer profissional, além de compreender as questões que perpassam as relações sociais, a fim de voltar suas ações para a garantia e ampliação dos direitos sociais. Pois, é no momento do estágio é que o aluno passa a ter contato real com o campo de atuação do Assistente Social e experiências vividas na práxis atrelada à teoria, contribuindo de forma positiva ao processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista prático, teórico e reflexivo (ALMEIDA, 2013, p. 4).

Além disso,

Este processo político-pedagógico constitui-se num momento importante e de atenção às questões conjunturais que complexificam e dificultam esta etapa da formação profissional, tais como: a precarização nos campos de estágio e nas instituições de ensino, pela deficiência de recursos materiais, físicos e humanos, a bolsa-estágio que não condiz com a realidade de estudantes-trabalhadores, a massificação do processo de supervisão acadêmica pelo número excessivo de estudantes, dentre outros. Também se constitui num momento privilegiado para planejar estratégias de operacionalização para o enfrentamento dessa realidade. (ABEPSS, 2010, p. 15).

Assim, a partir da experiência adquirida ao longo do período de estágio realizado no âmbito do CEIG, pode-se afirmar que o estágio supervisionado é de grande importância para que o profissional em formação, por meio da inserção nos campos sócio-ocupacionais, firmem seu compromisso para com o projeto ético político da profissão, analisem a realidade com a qual se deparam na atuação embasando suas ações na dimensão teórico-metodológica e fazendo o uso crítico dos elementos técnico-operativos, a fim de firmar o compromisso ético-político da profissão em direção à uma nova ordem societária.

Considerando que a atuação de Assistentes Sociais na área educacional no âmbito da educação infantil, mesmo que crescente atualmente no Brasil, ainda é pouco significativa, principalmente no contexto social do município de Florianópolis, e levando em conta os aspectos da relação entre o Serviço Social e o campo educacional, bem como as possibilidades e os desafios levantados no capítulo anterior, essa análise buscará apresentar as

experiências vivenciadas nesse campo de estágio a fim de fortalecer ao reconhecimento da importância desse profissional inserir-se em unidades educativas.

As atividades desenvolvidas no período de estágio no CEIG⁶² foram determinadas a partir dos objetivos e competências profissionais do Assistente Social na instituição⁶³. Assim, as competências da (o) Estagiária (o) de Serviço Social no âmbito institucional eram:

- realizar entrevistas com os familiares, com as crianças no Centro de Educação Infantil Girassol (CEIG);
- informar aos familiares sobre o CEIG e detalhar o funcionamento da creche;
- acompanhar a assistente social nos atendimentos aos familiares e crianças e visitas domiciliares;
- acompanhar a frequência, a permanência e o sucesso escolar das crianças atendidas;
- acompanhar a assistente social no planejamento intuito de obter dados para compor o cadastro socioeconômico;
- auxiliar nas etapas de seleção e admissão, coordenação, orientação, supervisão e avaliação de projetos da área do Serviço social;
- auxiliar no planejamento e execução das reuniões de pais/responsáveis, reuniões técnicas e pedagógicas;
- sistematizar e repassar informações às famílias atendidas, viabilizando o acesso aos seus direitos.

Conforme levantado anteriormente, o trabalho do profissional do Serviço Social neste espaço perpassa o que está posto. Nesse sentido, a realização do estágio curricular nesse espaço, que ainda é pouco explorado pelos Assistentes Sociais, possibilitou ampliar a visão acerca das possibilidades deste profissional na Política de Educação; também possibilitou ver que na realidade nenhuma política pública anda isoladamente, fazendo-se necessário cada vez mais integrá-las e lutar para que os direitos garantidos por meio destas sejam materializados, possibilitando aos usuários condições para que as acessem.

Ao longo do estágio pode-se confirmar que não há como desprender das três dimensões que sustentam a ação profissional – posto que, para que o Assistente Social realizar uma efetiva intervenção da realidade, num espaço majoritariamente composto por profissionais da Educação, é de suma importância que ele esteja atento para a concepção profissional manifestada nos documentos que regulamentam a profissão e direcionam o

⁶² Período compreendido entre os semestres 2015.2 e 2016.2, totalizando um ano e meio de estágio na instituição.

⁶³ Elencadas item 3.3 do presente trabalho.

compromisso do Serviço Social para com a formação de uma nova ordem societária. A partir dessa perspectiva, é fundamental ao exercício profissional um fazer qualificado, embasado pela dimensão teórico-metodológica, para que a prática profissional, que deve ser crítica e interventiva, não seja resumida à um “fazer por fazer”, reduzindo a profissão a mera prática assistencialista, o que é algo amplamente discutido e debatido tanto no âmbito acadêmico quanto profissional.

Além disso, por meio das atividades realizadas no estágio, observadas e analisadas utilizando-se dos elementos teórico-metodológicos da teoria dialético-crítica e ético-políticos que embasam o Código de Ética da profissão, foi possível observar que um fazer profissional qualificado impacta diretamente na realidade do usuário. Além disso, apreender que as demandas individuais que perpassam o espaço escolar são expressões da questão social é substancial ao direcionamento da ação profissional em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, principalmente em tempos de retrocessos enormes no que diz respeito aos direitos sociais. Nesse cenário, é reforçada a importância da formação de profissionais críticos, que possam analisar a sociedade de forma a não serem absorvidos pelos interesses institucionais e que compreendam o que a educação representa na correlação de forças que a direcionam à diferentes projetos societários em busca da hegemonia na sociedade⁶⁴.

Nesse sentido, as unidades educativas necessitam de um profissional que

[...] atento às demandas contemporâneas, compreende o arsenal técnico-operativo como expressão de sua opção teórica, materializando o seu uso com o propósito de garantir a execução de seu trabalho na direção da construção de relações democráticas e emancipadoras, pressupostos básicos do projeto ético-político do Serviço Social. (COUTO, 2009, p. 6)

A partir da perspectiva adotada por Couto (2009), pode-se compreender que, durante a intervenção profissional, não basta apenas ser um “perito” no que diz respeito ao supracitado arsenal técnico-operativo, pois, se a atuação profissional não estiver respaldada no conhecimento teórico e no projeto ético-político defendido pela profissão, as atribuições privativas dos Assistentes Sociais, inseridos em uma área na qual os profissionais que a compõe pouco sabem sobre sua atuação, acabam por se perderem no âmbito das instituições de educação infantil.

Tendo em vista que cada profissão tem suas competências específicas e cada formação é voltada para elas, e, sendo o profissional de Serviço Social preparado ao longo de sua formação para uma leitura da realidade, diferente da qual da que tem os pedagogos ou

⁶⁴ Perspectiva pormenorizada no capítulo 3 do presente trabalho.

psicólogos, por exemplo, é que reforçamos a ideia da importância do trabalho interdisciplinar no âmbito da política educacional. No âmbito da formação dos Assistentes Sociais, esta possibilita que a análise das relações sociais que permeiam e fazem parte das situações que perpassam o espaço escolar, seja realizada a fim de estudar a realidade na qual se insere cada indivíduo e de ampliar suas possibilidades e visão acerca dela.

Nesse sentido, é de suma importância promover ações que mostram a representatividade da ação profissional do Assistente Social para além do senso comum, presente tanto na visão dos usuários, quanto na visão dos profissionais da educação, que, em sua grande maioria, possuem muitas dúvidas em relação às competências e a contribuição desse profissional no âmbito educacional.

A partir dessa perspectiva, dentre as possibilidades colocadas ao Assistente Social no âmbito da educação infantil está a ampliação da visão dos profissionais da educação acerca dos direitos sociais, objetivando o fortalecimento da efetivação e ampliação da política educacional. Também nesse sentido, tendo em vista a falta de capacitação dos profissionais da educação quanto aos serviços socioassistenciais, o Assistente Social pode promover ações socioeducativas com a equipe a fim de orientar no que se refere a esses serviços, bem como quanto à rede de proteção infantil, a fim de garantir o que é preconizado na legislação.

A articulação de diferentes políticas sociais também se coloca como uma importante função ao Assistente Social inserido nesse espaço, visto que as ações de enfrentamento da questão social cada vez mais requerem essa articulação, da qual os profissionais da educação em sua grande maioria desconhecem.

Outra possibilidade que também se coloca ao profissional nesse âmbito está a de estreitamento da relação entre família e escola, direcionando ações de integração, tendo em vista que, de acordo com Almeida (1987 apud MELO, 2012, p. 10), “o trabalho dos pais integrado à escola torna-se essencial para que ambos falem a mesma linguagem, auxiliando na aprendizagem do educando”. Além disso, essa “parceria” mediada pelo Assistente Social possibilita também a ampliação da visão da própria família quanto a ação desse profissional, que pode e deve promover ações potencializando a prática da cidadania tendo como direcionamento a perspectiva de universalização do acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais.

Essa integração entre família e escola é fundamental para reforçar a importância da educação infantil à formação das crianças e como direito das mesmas. Nesse sentido, o Assistente Social pode direcionar a intervenção a fim de viabilizar recursos – por meio do encaminhamento à programas de acesso a renda – meios e orientar as famílias para evitar a

evasão escolar e reforçar a importância do papel exercido pelas instituições de educação infantil ao fortalecimento da cidadania infantil. Além disso, possibilita o direcionamento de outras medidas a fim de garantir e encaminhar o acesso aos direitos sociais pelas crianças e suas famílias.

Em relação à garantia da efetivação dos direitos sociais e da proteção integral às crianças, o ECA estabelece no art. 70-A que “é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos [...]” (BRASIL, 1990). Nesse sentido, a fim de efetivar uma ação conjunta de combate às situações de violência, o inciso VI, determina

[...] a promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. (BRASIL, 1990)

Assim, a presença de um Assistente Social no âmbito das instituições de educação infantil possibilita o combate da violência infantil bem como da violação de direitos por meio da articulação de políticas de proteção. Isto é, para além do mero encaminhamento às instâncias de proteção social, o profissional inserido nesse espaço deve realizar o acompanhamento e o combate contínuo a qualquer violação de direitos das crianças, voltando ações de cunho preventivo, orientando às famílias e, principalmente, aos profissionais da educação a identificar e prevenir situações risco aos quais as crianças possam estar expostas.

O Assistente Social é um profissional que pode atuar em diferentes espaços sócio-ocupacionais e a educação infantil se apresenta como um deles. Entretanto, a formação por si só não é suficiente para a capacitação completa desse profissional, tornando-se necessário uma formação contínua e permanente para preparar-se e poder dar respostas às diferentes demandas que surgem no dia-a-dia. Assim, o profissional inserido na Educação Infantil irá deparar-se com inúmeras demandas, fazendo-se necessário que novas informações e capacitações sejam realizadas ao longo de sua trajetória nessa política.

Diante do exposto, foi possível concluir que é fundamental que Assistentes Sociais se insiram no espaço da Educação, principalmente na educação infantil, fundamental e médio, uma vez que é um espaço onde crianças e adolescentes passarão grande parte de suas vidas, onde perpassam e se apresentam expressões da questão social em que a grande maioria dos profissionais da educação não estão preparados para lidar e que o Assistente Social tem muito a contribuir.

No entanto, não se pode desvincular a prática profissional realizada no interior dessas instituições do que a educação representa na dinâmica da vida social. Nesse sentido, ter em mente que a intervenção profissional deve estar direcionada para além dos limites institucionais, compreendendo o processo educacional de forma ampliada e os desafios da conjuntura atual à universalização da política de educação, coloca-se como um importante desafio aos Assistentes Sociais na educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da população infanto-juvenil percorreu um longo caminho até que fosse reconhecida como sujeitos de direitos. Essa história marcada pela exclusão e desigualdade refletiu diretamente nas formas de assistência às crianças, principalmente no contexto brasileiro, uma vez que esse reconhecimento chegou tardiamente no país. As características assistencialistas e de custódia que fizeram-se presentes no contexto de surgimento das instituições de assistência à infância no Brasil, que educavam para o trabalho, perduraram por muitas décadas, o que repercutiu nas modalidades posteriores e que refletem ainda hoje na materialização da Política de Educação Infantil.

Todas as conquistas que se tem nos dias atuais em relação aos direitos sociais e políticas sociais no Brasil são frutos de intensas lutas dos movimentos organizados, que, em busca da redemocratização do país, formaram frentes de organização a fim de superar o Regime Ditatorial e atingir um estado democrático voltado a atender as necessidades sociais.

A Constituição Federal de 1988 representou uma ampliação significativa em relação às modalidades anteriores de atenção à infância e à educação das crianças. A partir dela, com o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, estas têm assegurada absoluta prioridade de atendimento e proteção. Com a promulgação dessa constituição cidadã, bem como do aparato legal que foi criado a partir dela, a educação infantil passou a ocupar um lugar de destaque no âmbito legal, desvinculando-se das práticas assistencialistas anteriores e passando a integrar a primeira instância da educação básica.

Porém, mesmo com toda a legislação atual, que direciona ao atendimento de qualidade nas instituições públicas de educação infantil, na prática ainda é uma política que tem muito de evoluir no país. Para uma política de educação nacional direcionada à universalidade é fundamental que diferentes áreas profissionais atuem em conjunto a fim de fortalecê-la como direito em direção à cidadania, compreendendo que a educação representa uma importante dimensão da vida social, onde estão em disputas diferentes projetos societários buscando consolidar a hegemonia na sociedade.

Para pensar o trabalho do Assistente Social em creches e pré-escolas é fundamental que se tenha em mente que esta política não está “solta” no contexto social, que ela faz e representa um processo mais amplo que, no contexto do neoliberalismo e da contrarreforma do Estado, sofre com os reflexos que perpassam a vida social tanto das crianças atendidas quando de suas famílias, bem como do próprio direcionamento da política social.

Nesse sentido, entender que a educação sofre diretamente com as consequências das mudanças no mundo da cultura e do trabalho, é compreender que no espaço escolar, no qual são ofertados os serviços educacionais, os profissionais irão se deparar constantemente com as expressões da questão social, nas suas mais variadas manifestações. Apenas os profissionais da educação não estão preparados para lidar com as demandas que perpassam esse espaço sócio-ocupacional, assim para a garantia do atendimento integral e de qualidade, as equipes multiprofissionais e interdisciplinares aparecem como de suma importância nesse processo.

Assim, compreender que a complexificação da realidade social, principalmente no contexto da sociedade capitalista, e a educação como uma alternativa de criação de novas perspectivas à superação da sociedade burguesa, pressupõe entender o papel das instituições de ensino nesse movimento, bem como as estratégias de intervenção como estratégias de superação das desigualdades e efetivação do projeto ético-político hegemônico da profissão.

A partir da pesquisa bibliográfica, bem como da análise das experiências de estágio na referida área, foi possível constatar que muitas são as possibilidades e os desafios colocados aos Assistentes Sociais, mas, também que a inserção profissional no âmbito educacional é de suma importância, principalmente na conjuntura atual onde há o acirramento das expressões da questão social em contraposição aos desmontes das políticas sociais direcionadas ao seu enfrentamento.

Com análise da realidade do Sistema Municipal de Educação de Florianópolis pode-se demonstrar essa realidade, em que o mercado e o terceiro setor são favorecidos em detrimento dos serviços educacionais públicos. A não existência de equipes interdisciplinares e de Assistentes Sociais nas instituições que compõe a Rede Municipal de Ensino, atrelada à falta de articulação da política de educação com as outras políticas de proteção infantil e aos serviços sócio-assistenciais existentes nesse contexto demonstram que, na prática, ainda estamos muito distantes do ideal preconizado na legislação, que prevê a universalização dos serviços educacionais bem como da efetivação da proteção integral das crianças.

De modo geral, conclui-se que dispor de um profissional de serviço social em uma equipe interdisciplinar no âmbito da educação infantil significa fortalecer a garantia e a proteção dos direitos das crianças pequenas, e, também, de contribuir com a construção de novas abordagens educacionais pluralizadas, direcionadas à promoção da cidadania infantil e das famílias que perpassam estes espaços. No entanto, é de suma importância que o Assistente Social compreenda a educação enquanto política social como um campo estratégico de atuação, para que se posicione perante aos debates acerca de sua inclusão no ambiente escolar.

Diante do exposto, cabe destacar que presente trabalho não pretende, de modo algum, esgotar as reflexões quanto à inserção de Assistentes Sociais nas instituições de educação infantil. Pelo contrário, apresenta elementos que, se pormenorizados, podem ser amplamente discutidos e apresentarem ainda mais argumentos que sustentam a necessidade desse profissional nesse espaço socio-ocupacional que, ainda que não seja novo, torna-se emergente ao Assistente Social.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Plano Nacional de Estágio da ABEPSS**, 2010.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios dessa relação. In: ENCONTRO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, 1., **Palestra**, Belo Horizonte: CRESS 6ª Região, 2003. p. 1-9. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-dessa-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 20 de maio 2017.

_____. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 3., **Plenária nº 8**, Belo Horizonte: CRESS 6ª Região, 2007. p. 1 - 16. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/Textos/textos_simposio/2007.05.19_plenaria8_neyteixeira.doc>. Acesso em: 20 de maio 2017.

ALMEIDA, Suênya Thatiane Souza de. **A importância do Estágio Supervisionado na Formação Profissional do Assistente Social**. In: III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, 2013.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875 - 1887). In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira (1875 - 1983)**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei Federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Câmara de Educação Básica, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de**

Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

CÂNDIDO, Sandra da Silva; FREIRE, Abraão dos Santos. Uma Análise da Origem do Serviço Social no Brasil. **Revista Eletrônica da Faculdade José Augusto Vieira**, Lagarto - SE, v. VI, n. 08, p. 348-364, set. 2013. Disponível em: <http://fjav.com.br/revista/Downloads/edicao08/Artigo_348_364.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2017.

CAMPOS, Lidiane Dermínio Silveira. **O Profissional de Serviço Social na Educação Infantil.** 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Serviço Social, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais., Universidade Estadual Paulista, Franca, 2012. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/LIDIANE.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CFESS. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação.** Brasília: CFESS, 2011.

CFESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Brasília, 2013.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). **Educação da infância:** história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n. 22** de 17 de dezembro de 1998. Consulta sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Relatora Cons^a Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, p. 481-500, dez., 1998.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL 7^a Região. **Serviço Social:** profissão. Rio de Janeiro, [2017]. Disponível em: <<http://www.cressrj.org.br/site/servico-social/>>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

COUTO, Berenice Rojas. Formulação de projeto de trabalho profissional. In: CFESS/ABEPSS (Orgs.). **Serviço social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil:** a creche, um bom começo. Em Aberto/INEP. v 18, n. 73, p.11-28. Brasília, 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: Vasconcellos, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da Infância:** história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 7.508**, de 31 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a Organização, o

Funcionamento Manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução nº 01**, de 29 de abril de 2009. Fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina, 2009.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Portal da Transparência. **Quadro Funcional**, 2017. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/transparencia/index.php?pagina=quadrofuncional&menu=4>>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Conselho Municipal de Educação (CME)**, 2017. Disponível em : <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=conselho+municipal+de+educacao&menu=4>> . Acesso em: 20 de junho de 2017.

FONSECA, Emanuelle Oliveira da. **Os Percursos Formativos dos Docentes que Atuam na Gestão Escolar**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/dissertacao_emanuelle_oliveira_fonseca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FRANCISCHINI, Rosângela; SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para criança no Brasil. **Práxis Educacional**, v. 8, nº12, p. 257-276, 2012.

GANDELMAN, Luciana Mendes. A Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro nos séculos XVI a XIX. **História, Ciências, Saúde**, v. 8, n. 3, p.613-630. Manguinhos, set/dez 2001.

IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo. Cortez. 1998.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 14 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

IRMANDADE DO DIVINO ESPÍRITO SANTO. Centro de Educação Infantil Girassol. **Regimento Interno**. Florianópolis, 2015.

_____. Centro de Educação Infantil Girassol. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2015.

_____. **Site institucional**. Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://www.ides-sc.org.br/>> Acesso em: 20 de junho de 2017.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **A política do Pré-Escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9a ed. São Paulo, Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto

Alegre: Mediação, 1998.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 14, p. 5 - 18, mai/jun/jul/ago. 2000.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da Infância Brasileira: 1875 - 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3 - 30.

_____. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés. (Org.), **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. O óbvio e o contraditório na roda. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

LOPES, Jader Janer Moreira. Grumetes, pajens, órfãos do rei e outras crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARCÍLIO, M.L. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, A. A. P. **Influência da Família no Processo de Aprendizagem Escolar Infantil**. Sociedade Universitária Redentor–**Faculdade Redentor**. 2012

MILANO FILHO, Nazir David; MILANO, Rodolfo César. **Estatuto da criança e do adolescente: comentado e interpretado**. São Paulo: LEUD, 1996.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Raquel Gusmão; SIMIONATO, Marlene Aparecida W. **Funções e transformações da família ao longo dos anos**. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia - ABPppr – nov /2003.

PASSONE, Eric Ferdinando; PEREZ, José Roberto Rus. Políticas Sociais de Atendimento às Crianças e aos Adolescentes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p.649-673, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PEQUENO, Andréa. O Serviço Social na área de educação. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 3., Belo Horizonte: CRESS 6ª Região, 2007. p. 1 - 16. Disponível em:<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/o_servico_social_na_area_de_educacao.pdf> Acesso em: 20 de maio 2017.

RIBEIRO, Rosângela da Silva. **O Direito ao Atendimento pelo Serviço Social na Educação Infantil: um espaço de atuação**. 2015. 49 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Especialização em Educação em e Para Os Direitos Humanos, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14631/1/2015_RosangeladaSilvaRibeiro_tcc.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet, 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SADER, Emir. A Hegemonia Neoliberal na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 35-38

SANTANA, Djanira Ribeiro. Infância e Educação Infantil no Brasil: percursos e percalços. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, vol. 7, n. 12, p. 1 -12, 2011.

_____. Infância e Educação: a histórica construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 60, p. 230-245, dez. 2014. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ToJlrrwDLO8J:https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640557/8116+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 01 junho 2017.

SANTOS, Edna Cristina dos. **O trabalho adolescente e as políticas sociais: uma análise da experiência vivenciada no programa jovem trabalhador**. Trabalho de Conclusão do Curso em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SEGALIN, Andreia; TRZCINSKI, Clarete. Ato infracional na adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça. **Revista Virtual Textos e Contextos**. Porto Alegre: PUC - RS nº 6, p. 1-19, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3215/321527159011/>> Acesso em: 01 junho 2017.

SILVA, Kleylenda Linhares da. **DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS ACERCA DO TERCEIRO SETOR E SERVIÇO SOCIAL**: entre o novo trato da questão social e a negação da solidariedade de classe. II Conferência do Desenvolvimento (CODE); 23 a 25 de Nov.; Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area2/area2-artigo12.pdf>>. Acesso em: 25 de julho de 2016.

SILVA, Lídia Lopes da. O trabalho do Assistente Social no “terceiro setor”: a superação das dificuldades e a construção de caminhos. [Dissertação]. São Paulo: PUC-SP; 2008.

SILVA, Maria Liduína de Oliveira e. Estatuto da Criança e do adolescente e o Código de Menores: descontinuidades e continuidades. **Serviço Social e Sociedade**, ano XXVI, n.83, p. 30-62, 2005.

TEIXEIRA, Solange M. A trajetória da família no Sistema de Proteção Social Brasileiro: do enfoque difuso à centralidade na política de Assistência Social. In: TEIXEIRA, S. M. **A Família na Política de Assistência Social: concepções e tendências do trabalho social com família nos CRAS de Teresina – PI.** Teresina: EDUFPI, 2013. p.75-121

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. **Limites na educação.** Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

VIEIRA, Cleverton Elias. Da categoria menor à categoria criança e adolescente: o advento da Doutrina Jurídica da Proteção Integral. In: THEOPHILIS, Rifiotis; RODRIGUES, Thiago Hyra (Org.). **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos.** Florianópolis, Ed. da UFSC, 2008. Pag.181-191.

YAZBEK, Maria Carmelita. O Serviço Social e a Construção dos Direitos Sociais. In: BAPTISTA, Myrian Veras; BATTINI, Odaria (Org.). **A Prática Profissional do Assistente Social: teoria, ação, construção do conhecimento,** volume I. São Paulo: Veras Editora, 2009. P. 107 – 128.

_____. Serviço Social e pobreza. Revista **Katálisis**. Florianópolis v. 13 n. 2 p. 153-154 jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S141449802010000200001/15095>> Acesso em: 20 de jun. de 2017.